



PASOS HACIA UNA REVOLUCIÓN
EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO
EN EL SISTEMA ROMANO-GERMÁNICO

Tomo 2

ENRIQUE CÁCERES NIETO

Coordinador



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS

PASOS HACIA UNA REVOLUCIÓN EN LA ENSEÑANZA
DEL DERECHO EN EL SISTEMA ROMANO-GERMÁNICO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS
Serie VERSIONES DE AUTOR, núm. 10

COORDINACIÓN EDITORIAL

Lic. Raúl Márquez Romero
Secretario Técnico

Lic. Wendy Vanesa Rocha Cacho
Jefa del Departamento de Publicaciones

Gilda Bautista Ravelo
Apoyo editorial

José Antonio Bautista Sánchez
Ana Julieta García Vega
Formación en computadora

Carlos Martín Aguilera Ortiz
Elaboración de portada

PASOS HACIA
UNA REVOLUCIÓN
EN LA ENSEÑANZA
DEL DERECHO EN EL SISTEMA
ROMANO-GERMÁNICO

TOMO 2

ENRIQUE CÁCERES NIETO
Coordinador



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS
México, 2016

Primera edición: 23 de noviembre de 2016

DR © 2016. Universidad Nacional Autónoma de México

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS

Circuito Maestro Mario de la Cueva s/n
Ciudad de la Investigación en Humanidades
Ciudad Universitaria, 04510 Ciudad de México

Impreso y hecho en México

CONTENIDO

Presentación	XI
Enrique CÁCERES NIETO	
Propuesta para implementar el método dialéctico para la enseñanza del proceso penal oral en los sistemas de educación en línea	1
Antonio MONTERO BALDERAS	
Perspectiva de la enseñanza del derecho en el siglo XXI	17
Enoc Francisco MORAN TORRES	
Francisco Javier MAYORAL FLORES	
La provincia y la formación del catedrático universitario	37
Nicolás NIETO NAVA	
La enseñanza del derecho de cara a la implementación de juicios orales . .	53
Jorge ORTEGA CAMACHO	
La investigación como necesidad social en la enseñanza del derecho . .	71
Yennesit PALACIOS VALENCIA	
Posgrado integrado en estudios jurídicos. Reflexiones sobre el diseño curricular en el sureste (caso Tabasco)	83
Gisela María PÉREZ FUENTES	
Karla CANTORAL DOMÍNGUEZ	
Hacia una propuesta metodológica para la enseñanza del derecho en el sistema a distancia	105
Amada Noemí RAMÍREZ CASTRO	
Dalia Paulina RAUDÓN SÁNCHEZ	
Rosa Elena DÍAZ HERNÁNDEZ	
Susana CLAUDIO VARGAS	

Los derechos humanos en la formación de los estudiantes de derecho en México.	143
Antonio REYES CORTÉS	
La cultura jurídica básica como herramienta en la educación jurídica. . .	163
Jorge ROBLES VÁZQUEZ	
La enseñanza del derecho desde una perspectiva intercultural: el proyecto de licenciatura en derecho con enfoque intercultural	181
Eduardo ROMÁN GONZÁLEZ Cecilia MARTÍNEZ GONZÁLEZ	
Métodos de enseñanza y estrategias didácticas idóneas en la enseñanza del nuevo sistema penal acusatorio y oral mexicano	203
Bianca Lilia SAAVEDRA DÉCIGA	
Programas de formación legal dirigidos por estudiantes de derecho como método de enseñanza	219
Jimena SALAZAR MONTOYA	
Las macro competencias del abogado como eje central de la enseñanza del derecho en México. Modelo curricular del programa de licenciatura en derecho de la Universidad de Colima	237
Arianna SÁNCHEZ ESPINOSA Mario DE LA MADRID ANDRADE	
Abogados y labor legislativa: propuesta para integrar al plan de estudios una opción profesionalizante en trabajo legislativo.	251
Elia SÁNCHEZ GÓMEZ Maribel HERNÁNDEZ GÜERECÁ	
Conocimientos lingüísticos de los impartidores de justicia	267
Elia SÁNCHEZ GÓMEZ María del Refugio PÉREZ PAREDES	
Identificación de las competencias profesionales básicas del jurista en materia civil	285
José Augusto OCHOA DEL RÍO Remberto A. SÁNCHEZ MARTÍNEZ	

Modelo para favorecer las competencias profesionales básicas del licenciado en derecho de la Universidad de Holguín a través del componente laboral de la disciplina derecho civil familia	299
José Augusto OCHOA DEL RÍO Remberto A. SÁNCHEZ MARTÍNEZ	
Sistema de actividades para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el componente laboral de la carrera de licenciatura en derecho en la Universidad de Holguín	319
José Augusto OCHOA DEL RÍO Remberto A. SÁNCHEZ MARTÍNEZ	
Estrategia de enseñanza-aprendizaje de la investigación jurídica en el doctorado en derecho.	335
María Guadalupe SÁNCHEZ TRUJILLO	
Gimnasia cognoscitiva y didáctica crítica filosófica en la enseñanza universitaria del derecho	347
Ana Lilia ULLOA CUÉLLAR	
Transversalización del enfoque de derechos humanos en el área de enseñanza clínica del derecho	359
Mylene VALENZUELA REYES	
Clínica jurídica, innovación en la educación jurídica mexicana. . . .	373
María Montserrat VARGAS CASTILLO	
Propuesta curricular de un sistema institucional de tutoría a nivel licenciatura	391
Clotilde VÁZQUEZ RODRÍGUEZ Carlos Sergio QUIÑONES TINOCO	
Relevancia de la investigación jurídica en el desarrollo de competencias de litigación: armonización del modelo pedagógico con diseño curricular basado en competencias y el rol tradicional de las universidades chilenas en la formación de futuros abogados	405
Jorge Alejandro VILLALÓN ESQUIVEL Carlos Andrés ÁLVAREZ CEREZO	
Los derechos humanos: nuevo escenario de la investigación jurídica. . .	423
Jorge WITKER	

La evaluación de conocimientos basada en el método activo-motivacional y la importancia del proyecto Alfa Tuning América Latina.	
439 Grecia Katya YARANGA PAREJA	
La educación jurídica centrada en la formación de agentes promotores de la cultura de paz	465
Laura G. ZARAGOZA CONTRERAS	
María del Carmen GAYTÁN BRUNET	
Buenas prácticas docentes: el inicio de un cambio de paradigma para lograr aprendizajes esperados en los alumnos de la carrera de derecho de la Universidad de Magallanes	485
Sonia ZUVANICH HIRMAS	
María Cristina DONETCH ULLOA	
Gustavo RAMÍREZ BUCHHEISTER	
¿Cómo ven los estudiantes de derecho a sus profesores?	501
Carmen Hortencia ARVIZU IBARRA	
Julia ROMERO OCHOA	
Reporte de investigación: la enseñanza del derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad de Colima.	525
Amado CEBALLOS VALDOVINOS	
Enoc Francisco MORÁN TORRES	

PRESENTACIÓN

Cualquiera que se haya aproximado a la actividad científica experimental se habrá percatado de que con frecuencia científicos de distintas latitudes están trabajando al mismo tiempo sobre un mismo problema en una frenética carrera por obtener la primacía de los resultados con sus investigaciones. Como es de suponerse (en especial en estos tiempos de enormes facilidades comunicativas), la estructura institucionalizada de la actividad científica potencia enormemente este fenómeno a través de revistas especializadas, congresos internacionales, intercambios académicos, etcétera.

El hecho de que ciertos problemas o inquietudes intelectuales “floten en el ambiente” tampoco es nuevo en el terreno del derecho, aún en tiempos remotos. Es así que la preocupación por la elaboración de una lógica jurídica cristalizó al mismo tiempo en tres obras elaboradas de manera independiente: *Deontic Logic* de George Henrick Von Wright; *Juristische logik* de Ulrich Klug e Introducción a la lógica Jurídica de Eduardo García Máynez, las tres publicadas en 1951.

En 2013 tuve el honor de ser invitado a impartir la conferencia magistral en el Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del derecho celebrado en Chile donde me percaté de un problema común que “flota en el ambiente” de las Facultades de Derecho, principalmente de tradición romano-germánica: *la manera obsoleta en que enseñamos el derecho*.

Después de un rato de haber estado escuchando varias de las ponencias, empecé a identificar patrones de problemas sobre los cuales volvían sistemáticamente diversos expositores, es decir, la inquietud intelectual compartida por los representantes de diversos países en el mismo período parecía tener una estructura.

Con la finalidad de contribuir a inducir una comunidad académica sinérgica alrededor de los problemas vinculados con la enseñanza del derecho, como parte de las actividades de la línea de investigación institucional que coordinó en la UNAM sobre Metodología de la Investigación Jurídica y Pedagogía del Derecho, en 2014 organizamos el Segundo Congreso Internacional sobre Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho en el que

pudimos constatar que la estructura de los problemas sobre la enseñanza del derecho expuestos tanto en este congreso como en el realizado en la Universidad de Chile, se repetían nuevamente.

Conscientes de la necesidad de dar un paso más en el formato meramente expositivo de nuestros congresos, en noviembre del 2015 decidimos convocar a un nuevo evento bajo el nombre de Primer Congreso Internacional sobre Investigación en Pedagogía y Didáctica del Derecho.

El evento tuvo lugar en las instalaciones del Instituto de investigaciones Jurídicas y del Instituto de la Judicatura Federal con el apoyo financiero y logístico del IJJ, de la Coordinación de Posgrado en Derecho, las Facultades de Estudios Superiores de Acatlán y Aragón todos de la Universidad Nacional Autónoma de México y por primera vez la invaluable colaboración tanto financiera como logística del Instituto de la Judicatura Federal. Desde luego el evento no hubiera sido posible sin la entusiasta participación de mi equipo de colaboradores: Maestra Carmen Patricia López Olvera, Maestra María Teresa Calcáneo, el becario por el Sistema Nacional de investigadores Raúl Gómez y el estudiante de movilidad nacional Marco Becerra.

Al igual que ocurrió en 2014, el evento fue todo un éxito gracias a la participación de ponentes provenientes de: Perú, República Dominicana, Chile, Colombia, Cuba, Escocia, Ecuador, España, Bolivia, México con un total de 86 ponencias, 180 asistentes y en congruencia con el nuevo título del evento 6 reportes de investigación.

Una vez más la estructura de problemas presentes en los eventos anteriores estuvo presente en el congreso del 2015, por lo que podríamos considerar haber alcanzado el nivel de “saturación” de temas. Entre ellos destacan: Las críticas a la enseñanza tradicional basada en la cátedra magistral y el aprendizaje mnemotécnico; la falta de fomento de las competencias necesarias para enfrentar el ejercicio profesional; las desventajas competitivas de nuestra educación jurídica en el mundo globalizado; los problemas en los contenidos de los planes de estudio y la carencia de su organización orientada a la promoción de competencias; la enseñanza del derecho con base en un positivismo legalista; la relevancia de formas alternativas de enseñanza como es el caso de las TIC's y la educación a distancia; la falta de programas de formación pedagógica y actualización de los profesores; la falta de plantas docentes profesionales; la falta de apego a programas internacionales como el del Consenso de Washington, la UNESCO, o el tratado de Bologna y la falta de enseñanza de la ética para operadores jurídicos.

El objetivo de este libro electrónico es dejar constancia de los trabajos presentados durante el Primer Congreso Internacional sobre Investigación en Pedagogía y Didáctica del Derecho.

Los problemas ahí señalados siguen “flotando en el ambiente”. Sin embargo, la persistencia de los problemas permite delinear con precisión la agenda de investigación y acción que habrá de articular el esfuerzo y los resultados de nuestra naciente y entusiasta comunidad académica. De sus contribuciones a la solución de los mismos seguramente estaremos dando cuenta en futuras ediciones del congreso.

Dr. Enrique CÁCERES NIETO

*Coordinador del Primer Congreso Internacional
sobre Investigación en Pedagogía y Didáctica del Derecho*

PROPUESTA PARA IMPLEMENTAR EL MÉTODO DIALÉCTICO PARA LA ENSEÑANZA DEL PROCESO PENAL ORAL EN LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN EN LÍNEA

Antonio MONTERO BALDERAS

RESUMEN: Es aceptado en la comunidad jurídica que conocer leyes no es saber derecho. La formación de los estudiantes de derecho, como operadores jurídicos competentes requiere de habilidades que faciliten la interpretación, deducción y refutación de argumentos. Atendiendo a lo anterior, se considera que el método más efectivo para formar a estudiantes de Derecho que “piensen como abogados” es el método socrático (o dialéctico), especialmente cuando este se relaciona con estudios de caso.

Actualmente la escuela pedagógica más aceptada son las variantes del constructivismo, el cual tiene como centro los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Muchas universidades en línea que cuentan con la carrera de Derecho en su plan de estudios, exponen sus contenidos y formas de evaluación recurriendo a las herramientas constructivistas; dejando de lado el método socrático (esto por posibles limitaciones técnicas o económicas)

El enfoque constructivista de la educación en línea puede significar una desventaja para los estudiantes de Derecho; en comparación con los estudiantes que son instruidos en proceso penal usando el método socrático y los estudios de caso; esto principalmente en el contexto del sistema penal acusatorio en el cual las audiencias de juicio oral exigen eficacia en las habilidades argumentativas de parte de los operadores jurídicos.

En este trabajo se exploran opciones para la implementación de herramientas para la enseñanza dialéctica basada en casos en los sistemas de educación en línea, como la experiencia con el sistema CATO (Case Argument TutOriial).

PALABRAS CLAVE: Derecho, Docencia, Educación en línea, Dialéctica, CATO.

ABSTRACT: It is generally accepted within the legal community that it takes more than just know about laws to become a lawyer. The training of law students, as competent legal operators requires skills which facilitate the interpretation, deduction and refutation of arguments. Because the aforementioned facts it is considered that the most effective method to train law students to “think like lawyers” is the Socratic (or dialectical) method, especially when it is related to case studies.

Currently, the most widely accepted theories in the pedagogic field are variants of constructivism, which is centered in the learning styles of students. Many online universities which offer a law degree, develop its contents and assessment methods using constructivist tools; leaving aside the Socratic Method (probably, due to technical or financial constraints).

The constructivist approach used in online education can turn out to be a disadvantage for law students, when compared to students who are instructed in criminal proceedings using the Socratic Method and case studies; especially in the context of the adversarial criminal justice system in which trial hearings require effectiveness in the argumentative skills of legal practitioners.

This paper explores options for the implementation of tools for the dialectical teaching based on cases in online education systems, for example the experience with the CATO system (Case Argument Tutorial).

KEYWORDS: Law, Teaching, Online Education, Dialectic Method, CATO.

SUMARIO: I. *La enseñanza del derecho y el México del siglo pasado.* II. *Constructivismo y la enseñanza del derecho en línea.* III. *El método dialéctico y la enseñanza del derecho.* IV. *La naturaleza dialéctica de los juicios orales.* V. *El sistema CATO: conjunción de tecnología y argumentación jurídica.* VI. *Conclusiones.* VII. *Bibliografía.*

I. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y EL MÉXICO DEL SIGLO PASADO

La formación del abogado es un arduo proceso en el cual debe conducir al estudiante no sólo a tener un conocimiento general de determinados cuerpos normativos; sino a discernir como, integrando elementos de los mismos

puede presentar argumentos o refutarlos. Atendiendo a lo anterior, se considera que el método más efectivo para formar a estudiantes de Derecho que “piensen como abogados” es el método socrático (o dialéctico), especialmente cuando este se relaciona con estudios de caso.¹

La enseñanza del Derecho en las universidades Mexicanas durante el siglo XX se caracterizó por lo que presuntuosamente se denominaba como “conferencias magistrales”. Dicha forma de impartir clase consistía en que el catedrático exponía una disertación sobre algún tema, mientras los estudiantes se limitaban a escribir transcripciones de dicha disertación.² Muchas críticas se pueden efectuar al respecto del anterior método, siendo una de estas su falta de rigor metodológico, ya que las disertaciones no necesariamente se apegaban rigurosamente a un diseño curricular en el que se diera seguimiento a los saberes y competencias desarrolladas por los estudiantes; sin embargo, su característica más negativa era el atrofiar la capacidad de investigación por parte del estudiante, al cual no se estimulaba para desarrollar una visión crítica de los conocimientos adquiridos.³

Pero... ¿era realmente necesaria una metodología dialéctica y basada en resolución de casos para la enseñanza del Derecho en las Universidades Mexicanas durante el siglo XX? La respuesta es lamentablemente, negativa. El sistema jurídico mexicano del siglo XX, a pesar de ser heredero de supuestos principios reivindicadores de la justicia social, como los plasmados en la Constitución Política de 1917,⁴ en los hechos llevó a la creación de una nueva clase dominante, a la que Hans Werner refiere como la “burguesía revolucionaria”; la cual se alejó de la base popular del movimiento revolucionario, para imponer un sistema al servicio de sus intereses económicos.⁵ Uno de los logros de dicha clase política fue la burocratización de la injusticia,⁶ integrando un andamiaje jurídico que protegiera sus privilegios; encontrando en el positivismo ortodoxo Kelseniano la mejor forma de disfrazar dicha burocratización como “ciencia jurídica”. Siguiendo los postu-

¹ Anzalone, Filippa Marullo, “Education for the law: reflective education for the law”, *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*, Estados Unidos, Springer, 2010, pp. 85-99.

² Romo, Jorge L., *Pedagogía jurídica cómo construir una escuela de derecho basada en la vocación profesional*, México, Ubijus, 2010, pp. 34-35.

³ *Idem*.

⁴ De la Madrid, Miguel, “La Constitución de 1917 y sus principios políticos fundamentales”, *Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Derecho Constitucional*, vol. 6.

⁵ Tobler, Hans Werner, “La burguesía revolucionaria en México: su origen y su papel, 1915-1935”, *Historia Mexicana*, México, vol. 34, núm. 2, octubre-diciembre, 1984, pp. 213-237.

⁶ Para profundizar al respecto del burocratismo, corrupción e ineficacia que caracteriza a los sistemas judiciales latinoamericanos, consultar O'Donnell, Guillermo, “Polyarchies and the (un)rule of law in Latin America”, *Kellogg Institute for International Studies*, núm. 254, mayo, 1998.

lados positivistas, en la concepción autoritaria del Derecho en México no había espacio para conceptos meta-jurídicos como los Derechos Humanos o para admitir a la costumbre como fuente del Derecho;⁷ ya que para los positivistas, la norma jurídica es imperativa⁸ y priva sobre cualquier otra fuente de Derecho, no requiriendo consenso democrático o justificación axiológica alguna.⁹

El tipo de enseñanza del Derecho que se aborda en este capítulo es sólo privativa de México, reproduciéndose en otros países latinoamericanos con tradiciones jurídicas similares, sobre los cuales esta cita puede resultar ilustrativa:

...durante mucho tiempo la educación legal se ha dedicado a reproducir conocimientos, aportando poco a procesos alternativos de desarrollo y transformación social. El sistema educativo en lugar de contribuir a la transformación del sistema judicial, lo reproduce y consolida tal como este se manifiesta, formalista, ritualista, escriturista y lineal.¹⁰

II. CONSTRUCTIVISMO Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LÍNEA

La metodología expositiva mencionada en el anterior capítulo es típica de los países subdesarrollados; cuyos sistemas educativos se caracterizan por la relación entre estudiantes pasivos y docentes autoritarios.¹¹ Además de lo an-

⁷ "...lo que ante todo preocupa al juspositivista es negar que el llamado 'natural' sea verdadero derecho, es decir, niega que junto al derecho positivo o supraordinado a él, exista otro que derive de la razón, de la naturaleza humana o de cualquier otra fuente. Este aspecto negativo es el rasgo esencial al positivismo". Consultar García Máynez, Eduardo, *Positivismo jurídico, realismo sociológico y jusnaturalismo*, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1968, pp. 70 y 71.

⁸ Para más al respecto de las características del positivismo ortodoxo, consultar: Bobbio, Norberto, *El problema del positivismo jurídico*, Trad. de Ernesto Garzón Valdés, México, Fontamara, 2009, p. 15.

⁹ El desprecio que caracteriza al sistema político mexicano posrevolucionario en relación a los valores morales se cristaliza en la cita del Gobernador de San Luis Potosí (1943-1949) Gonzalo N. Santos que dice a la letra: "La moral es un árbol que da moras, o vale para una chingada". Para profundizar al respecto de dicha cita y su contexto, consultar Monsiváis, Carlos, "La moral es un árbol que da moras", *Letras Libres*, México, vol. 2, núm. 24, año 2000, pp. 24-27.

¹⁰ Calderón, Ana Montes (coord.), *Técnicas del juicio oral en el sistema penal colombiano*, Colombia, Checchi and Company Consulting, 2003, p. 17.

¹¹ Freire, Paulo, *Concientización: teoría y práctica de la liberación*, trad. de María Agudelo, Madrid, Asociación de Publicaciones Educativas, 1974.

terior, en diversos países se repiten situaciones como la falta de motivación y capacitación de los docentes, los cuales por lo general evitan fomentar la profundización del conocimiento, apegándose solamente a la repetición de los contenidos de un libro de texto.¹² La suma de esos factores contribuye al rezago económico y social, por lo que se hace indispensable un cambio de paradigma en relación con las metodologías de enseñanza en todos los niveles educativos.

El modelo pedagógico constructivista constituye un cambio de paradigma en la educación. De acuerdo a este modelo, el alumno se convierte en el centro del proceso de enseñanza, en lugar de ser un receptor pasivo del conocimiento.¹³ Para este modelo, la actividad mental constructiva del alumno es la base de los procesos de desarrollo personal promovidos por la educación escolar y para que estos procesos ocurran es necesaria la concurrencia de tres aspectos que son: el aprendizaje significativo, la memorización comprensiva y la funcionalidad de lo aprendido.¹⁴

Paralelo al surgimiento e implementación de las diversas variantes de la pedagogía constructivista, se da el nacimiento de la educación a distancia. Autores como Kearsley han señalado que los antecedentes de esta se dan a comienzos de la década de 1970. Esta primera etapa involucraba el intercambio epistolar entre el instructor y estudiante y fue con el desarrollo de los medios electrónicos que se comenzó a explorar otras formas de transmitir el conocimiento.¹⁵ La evolución de la educación a distancia eventualmente llevó a que esta se valiera de Internet como medio de transmisión; convirtiéndose dicho medio en una opción viable en el campo de la educación para adultos,¹⁶ quienes por obligaciones laborales o personales no pueden o no desean acudir a una institución en el que se impartan clases de forma presencial.¹⁷

¹² Harber Clive y Vusi Mncube, *Education, democracy and development: does education contribute to democratisation in developing countries?*, Londres, Symposium Books Ltd, 2012. p. 79.

¹³ Simina, Vasiliki K., "Socio-Constructivist Models of Learning", en Seel, Norbert M. (comp.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Estados Unidos, Springer Books, 2012, p. 3128.

¹⁴ Coll Salvador, César, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, Paidós, 1990, p. 216.

¹⁵ O'Neil, Therese DonGiovanni, "How Distance Education Has Changed Teaching and the Role of the Instructor", *Information Systems Education Journal*, Eslovaquia, vol. 7, núm. 48, 2009, p. 4.

¹⁶ Michael G. Moore y Greg Kearsley, G., *Distance Education A Systems View of Online Learning*, 3a. ed, Estados Unidos, Wadsworth Cengage Learning, 2005, p. 150.

¹⁷ Keegan, Desmond, "Problems in defining the field of distance education", *American journal of distance education*, Estados Unidos, vol. 2, núm. 2, 1988, p. 9.

Al respecto del modo formal de aportación de conocimiento en las plataformas de educación en línea (a las que aquí referiremos como “aulas virtuales”), la autora Elena Barberà explica que dicho entorno debe de constar de:¹⁸

- Una declaración de intenciones docentes —objetivos—.
- Contenidos ordenados —saberes culturales seleccionados y secuenciados—.
- Dónde y cómo se explicarán los contenidos y se subsanarán las incomprensiones —metodología—.
- Qué actividades se llevarán a cabo para profundizar en ellos —tareas de aprendizaje—.
- Qué materiales básicos se utilizarán para la adquisición de los contenidos —recursos y fuentes—.
- Cuándo se desarrollarán las explicaciones y las actividades —temporalización—.
- Hasta qué punto se han de dominar y cómo se determinará dicho dominio —criterios y método de evaluación y seguimiento—.

Además de los componentes anteriormente mencionados, Barberà agrega que la docencia en línea es asincrónica y de carácter marcadamente escrito;¹⁹ haciendo notar que una diferencia central entre una clase llevada en un aula virtual en contraste con una clase presencial de tipo oral se da precisamente durante la participación en debates; ya que mientras que los intercambios dialécticos en un aula presencial se basan más en la impulsividad y capacidad de reacción de las personas; en un debate por escrito y asíncrono (por ejemplo, las participaciones que podrían darse en una plataforma tipo foro), el estudiante tiene “tiempo y posibilidad de esperar el mejor momento o documentarse para ofrecer un argumento más convincente”.²⁰ Siendo precisamente este un factor de posible desventaja para la formación de abogados postulantes que se preparan para integrarse a sistemas con audiencias orales, en los cuales el intercambio de argumentos se da de forma presencial e inmediata.

¹⁸ Barberà, Elena, “Los fundamentos teóricos de la tutoría presencial y en línea: una perspectiva socio-constructivista”, en Montes, A. Jerónimo y Rodríguez, E. Aguilar (eds.), *Educación en red y tutoría en línea*, México, UNAM, FES-Zaragoza, 2006, p. 159.

¹⁹ *Op. cit.*, p. 160.

²⁰ *Idem.*

III. EL MÉTODO DIALÉCTICO Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Se le atribuye a Confucio la máxima: “Oigo y olvido; veo y recuerdo; hago y comprendo”; lo cual, en el caso de la enseñanza del Derecho no podría ser más adecuado; ya que la dogmática jurídica por si sola resulta abstracta y contra intuitiva si no se complementa con la resolución de casos y práctica forense. Los sistemas jurídicos basados en el *Common Law* favorecen tradicionalmente la enseñanza basada en casos, ya que un elemento clave para reforzar un argumento es establecer analogías buscando similitudes con precedentes establecidos.²¹ Sin embargo, desde hace varios años, la referencia a precedentes (por ejemplo, jurisprudencia) incluye igualmente a los sistemas de tradición romana (*Civil Law*);²² haciéndose necesaria la inclusión de metodologías educativas que subsanen dicho rezago.

La enseñanza del derecho basado en casos en las universidades con sistemas jurídicos basados en el *Common Law* se origina gracias a Christopher Columbus Langdell²³ quien fue el creador del método Socrático para la enseñanza del Derecho a finales del siglo XIX, en la escuela de leyes de Harvard.²⁴ El método formulado por Langdell consistía en proveer a sus estudiantes de un libro de casos, en el que se recolectaban antecedentes basados en casos reales, acompañados opiniones de jueces; diseñadas para ilustrar diversos principios jurídicos. Para participar de la lección, era necesario que el estudiante estuviese familiarizado con el texto, el cual era discutido en clase, valiéndose para ello de un vigoroso proceso de intercambio de preguntas y respuestas entre el catedrático y sus estudiantes.²⁵

Previo a la adopción del método Socrático, las cátedras de Derecho en las universidades americanas consistían en la memorización pasiva de disertaciones expuestas por los catedráticos, siendo inexistente la interacción

²¹ Ashley, Kevin D. y Alevan, Vincent, “Toward an intelligent tutoring system for teaching law students to argue with cases”, *Proceedings of the 3rd international conference on Artificial intelligence and law*, Estados Unidos, ACM, 1991, pp. 42-52.

²² Taruffo, Michelle, “Precedente y jurisprudencia”, *Revista Precedente*, trad. de Claudia Martínez Vallecilla y Fernando Gandini, 2007, p. 86.

²³ Tras ser nombrado decano de la Escuela de Leyes de Harvard en 1870, Landgell instituyó diversas reformas que convirtieron a dicha institución en una universidad modelo; entre las cuales se pueden mencionar el requerimiento de un examen de admisión para aspirantes, el incremento de 1 a 2 años (y después a 3) para la adquisición del grado, la contratación de catedráticos de tiempo completo y una extensa reforma curricular. Barkan, Steven E., *Law and society: An introduction*, Estados Unidos, Pearson Prentice Hall, 2008, p. 259.

²⁴ Waver, Russell L., “Langdell’s Legacy: Living with the Case Method”, *Villanova Law Review*, Estados Unidos, vol. 36, 1991, p. 517.

²⁵ Barkan, Steven, *op. cit.*, p. 259.

entre docente y estudiante,²⁶ el método Socrático demostró ser una mejoría sobre el método expositivo; ya que al utilizar un enfoque dialéctico, el catedrático afinaba las habilidades analíticas de sus estudiantes; los cuales requerían leer sobre casos, extrapolar reglas y articular sobre porque argumentaban en un sentido u otro; alentando el rigor intelectual y aprendiendo sobre el papel del abogado durante el proceso.²⁷

A pesar de las virtudes anteriormente expuestas, el método de Langdell enfrenta diversas críticas por parte de un sector de la academia y comienza a presentar un declive en su uso.²⁸ Una de las críticas más repetidas respecto del método de Langdell es que este crea una innecesaria cantidad de presión psicológica en el estudiante.²⁹ Otras críticas afirman que dicho método promueve la hostilidad y la competencia entre estudiantes.³⁰ Mientras que otros más afirman que dicho método es elitista, ya que se enfoca solamente en los estudiantes que tienen deseo de argumentar y discutir, relegando a los estudiantes pasivos.³¹ A este respecto, las críticas mencionadas podrían resumirse a que este método exige del estudiante una disposición a aprender mediante prueba y error y otro de sus pre requisitos es que el estudiante sea emocionalmente estable y asertivo, de forma que pueda aceptar la crítica constructiva y el ser corregido en público, sin que esto le produzca un daño emocional; todos estos fenómenos de sumo interés para el campo de la psicopedagogía; por estar más relacionados con factores intrínsecos al estudiante (que van de la inteligencia emocional al entorno social) pero que en los hechos no están inherentemente relacionados con la práctica del derecho.³²

²⁶ No debe escapar a la atención del lector notar los por lo menos dos siglos de atraso que tiene la pedagogía del Derecho en las universidades Mexicanas cuando se comparan con sus pares Americanas.

²⁷ Hawkins-Leon, Cynthia G., "Socratic Method-Problem Method Dichotomy: The Debate Over Teaching Method Continues", *Brigham Young University Education and Law Journal*, Estados Unidos, 1998, p. 4.

²⁸ Orin S., Kerr, "The Decline of the Socratic Method at Harvard", *The Nebraska Law Review*, Estados Unidos, vol. 78, 1999, p. 113.

²⁹ Bautista, Lowell, "The Socratic Method as a Pedagogical Method in Legal Education", *Research Online*, Australia, 2014, p. 3, disponible en: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2486&context=llhapapers>.

³⁰ Alan A., Stone, "Legal Education on the Couch", *Harvard Law Review*, Estados Unidos, vol. 85, núm. 2, diciembre, 1971, pp. 392-407.

³¹ Madison, Benjamin V., "The Elephant in Law school classrooms: overuse of the Socratic method as an obstacle to teaching modern law students", *University of Detroit Mercy Law Review*, Estados Unidos, vol. 85, núm 3, 2008, p. 299.

³² La opinión personal de quien escribe esto es que en cualquier sistema jurídico, lo que se espera de un abogado que se dedique la postulancia es que este tenga fuerza de carácter suficiente para saber controvertir y enfrentar en favor de los intereses de su defendido.

IV. LA NATURALEZA DIALÉCTICA DE LOS JUICIOS ORALES

Según el modelo mexicano son cinco los principios rectores del juicio oral: publicidad, contradicción, concentración, continuidad e inmediación.³³ En su estudio de la dogmática del Derecho Penal, Ferrajoli señala a la retórica como el punto de quiebre que separa a los sistemas de prueba irracionales del medioevo contra los sistemas judiciales modernos, en los que la disputa judicial se configura como un método de investigación deductiva, en el cual mediante un esquema dialéctico se busca la verdad;³⁴ de lo anterior se concluye que la contradicción es un principio fundamental de todo sistema de enjuiciamiento moderno, independientemente de que este sea oral o escrito. La principal característica del principio de contradicción en un juicio oral es que en este, las partes tienen en la audiencia un espacio que posibilita una directa oposición de argumentos y alegatos; el cual asegura la observancia de la garantía de defensa en juicio, que exige al órgano jurisdiccional el no dictar una resolución sin antes poder valorar los argumentos expuestos por las partes reforzando de esta forma la naturaleza dialéctica del proceso.³⁵

Debido a la inmediación que caracteriza al sistema oral, es necesario que la formación del abogado litigante tenga un especial énfasis en desarrollar la competencia comunicativa, ya que esta será la que le permita

...ser capaz de emitir enunciados comunicativos coherentes, portadores de significados que cumplan una función representativa, expresiva, u otra propia de la interacción de los sujetos procesales, especialmente para llegar al convencimiento y a la certeza sobre los hechos, base de una decisión justa y acertada.³⁶

Es pertinente observar que, en las obras consultadas; existe el consenso de que la referida competencia entraña también elementos comunicativos no verbales, como son la comunicación visual, postura corporal, ademanes y gestos³⁷ que en su conjunto inciden en la forma en la cual el litigante se comunica con sus interlocutores. También es una conclusión compartida

³³ Artículo 20 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

³⁴ Ferrajoli, Luigi y Bobbio, Norberto, *Derecho y razón: teoría del garantismo penal*, Madrid, Trotta, 1995, p. 187.

³⁵ Gabriel Torres, Sergio *et al.*, *Principio general del juicio oral penal*, México, Flores Editor y Distribuidor, 2006, p. 51.

³⁶ Calderón, Ana Montes, *op. cit.*, p. 22.

³⁷ Álvarez, Graciela E., "La enseñanza del discurso jurídico oral y escrito en la Carrera de Abogacía", *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, Argentina, vol. 6, 2008, p. 144.

en las obras citadas, la necesidad de un fuerte énfasis empírico para la formación de abogados competentes en juicios orales, la cual debe incluir además de estudios de resolución de casos, ejercicios de simulación de audiencia.³⁸

V. EL SISTEMA CATO: VÍNCULOS ENTRE TECNOLOGÍA INFORMÁTICA Y ARGUMENTACIÓN JURÍDICA

En la literatura pedagógica existe una creciente cantidad de evidencia al respecto de que los juegos y simulaciones no solo tienen efectos positivos en el aprendizaje, sino en que también hay una significativa correlación entre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el involucramiento de los estudiantes.³⁹ A pesar de lo anterior, en varios países en desarrollo se tienen docentes que no cuentan con las competencias necesarias para integrar las TIC en el aula, ya sea por analfabetismo tecnológico o en el peor de los casos, porque poseen arraigados prejuicios en contra de estas.⁴⁰ Como se mencionó en el anterior capítulo, existe una relación natural entre las nuevas técnicas de enseñanza y las tecnologías de la información; siendo un campo de investigación novedoso la relación entre la enseñanza del Derecho y el uso de herramientas informáticas.

Uno de los pioneros en la integración de herramientas informáticas para la enseñanza del Derecho usando la metodología dialéctica es el Doctor Kevin D. Ashley,⁴¹ quien desarrolló el software conocido como CATO (Case Argument TutOrial) el cual tiene por objetivo ser un complemento de la enseñanza dialéctica presencial, enfocándose en casos sobre secreto industrial; siendo una evolución del software HYPO, creado también por el mismo investigador.⁴² Una característica significativa del sistema CATO en

³⁸ Duce, Mauricio, “La experiencia chilena en la enseñanza del litigio oral”, *Iter Criminis. Instituto Nacional de Ciencias Penales*, México, 2008, p. 20.

³⁹ Connolly, Thomas M., “A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games”, *Computers & Education*, Estados Unidos, vol. 59, núm. 2, 2012, pp. 661-686.

⁴⁰ Ortega Carrillo, José Antonio, “Analfabetismo tecnológico versus tecnofobia docente: investigando la integración curricular de las tecnologías de la información en centros públicos rurales y urbanos”, *Revista Interuniversitaria de Tecnología Educativa*, Granada, núm. 2000, verano, 2000, pp. 123-143.

⁴¹ Graduado en leyes por la universidad de Harvard y doctor en Ciencias Computacionales por la Universidad de Massachusetts.

⁴² Ashley, Kevin D., *Modeling legal arguments: Reasoning with cases and hypotheticals*, Estados Unidos, MIT Press, 1991.

las revisiones de literatura es que se ha medido su eficacia en intervenciones pedagógicas, comparándose contra grupos de control.⁴³

El programa CATO funciona proponiendo a los estudiantes resúmenes de antecedentes de disputas legales (a los que refieren como *squib*). Cada *squib* se identifica con un título (vg. *Minnesota Mining & Mfg. Co. vs. Technical Tape Corp.*), el nombre de las partes involucradas (*parties*, divididas en demandante —*plaintiff*— y demandado —*defendant*—), la exigencia del demandante (*claim*), y el fallo del caso (*decision*). Esto se acompaña de los hechos relativos al caso (*facts*) explicados de forma sucinta. La exposición del caso en la plataforma finaliza con una serie de preguntas relativas a la reclamación (*issues*) y concluye destacando algunas de las premisas con las que el demandante fija la litis (*holdings*). Una vez seleccionado un caso, el usuario cuenta con una herramienta de análisis de caso (*case analyzer tool*) la cual permite navegar una serie de factores⁴⁴ (*factors*) relativos al caso organizadas jerárquicamente y que se identifican por una numeración⁴⁵ (F2, F6, F26, etcétera) al respecto de las cuales el usuario puede inquirir más información. Una vez que el usuario encuentra un factor que piensa es aplicable al caso, pueden añadirlo a la lista de factores haciendo clic. Una vez que el usuario confirma la elección de determinados factores, puede solicitar que el programa efectúe una retroalimentación. A este respecto, existen dos tipos pulsando el botón *review*, CATO dice al usuario cuál de los factores que escogió se encuentran también listados en los que fueron relevantes para el fallo del caso y cuando dan clic en “otros factores” CATO despliega una explicación respecto a los factores relevantes que el usuario ignoró en su elección; finalizando el ejercicio con una explicación de la jerarquía de los factores relacionados a la resolución del caso.⁴⁶

En 2002 una nueva versión de CATO fue desarrollada por Ashley, llamada CATO-Dial. Dicho programa acentúa el enfoque dialéctico de la

⁴³ Phillips, Edward (ed.), *Legal education: simulation in theory and practice*, Estados Unidos, Ashgate Publishing Ltd., 2014, p. 28.

⁴⁴ “Un factor es un hecho relevante dentro de un caso judicial que va a permitir guiar las comparaciones entre casos”. Tomado de Díaz, Guillermo *et al.*, “Una revisión de los aspectos clave en el diseño de los sistemas de enseñanza basada en casos”, *Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, Málaga, vol. 9, núm. 27, 2005, p. 13.

⁴⁵ Un ejemplo de factor en el caso *Space Aero vs. Darling* es: “F19 El demandante no adoptó ninguna medida de seguridad” (para proteger su secreto industrial). Tomado de Ashley, Kevin D. *et al.*, “Teaching case-based argumentation concepts using dialectic arguments vs. didactic explanations”, *Intelligent Tutoring Systems*, Berlin, Springer, 2002, p. 590.

⁴⁶ Al-Abdulkarim, Latifa *et al.*, *Evaluating an Approach to Reasoning with Cases Using Abstract Dialectical Frameworks*, Reino Unido, Department of Computer Sciences, University of Liverpool, 2015, p. 17, disponible en: <http://intranet.csc.liv.ac.uk/research/techreports/tr2015/ulcs-15-002.pdf>.

argumentación de casos, mediante el uso diálogos simulados, poniendo al usuario en el papel de un abogado y usando los factores que selecciona para generar el posible intercambio entre demandante, demandado y juez durante una audiencia.⁴⁷

VI. CONCLUSIONES

En el primer capítulo de este trabajo repasamos brevemente la situación de la enseñanza del Derecho en México, llegando a la conclusión de que esta se amoldaba a un sistema formalista y escrito para el cual no era necesario fomentar las habilidades retóricas de los futuros abogados. En el segundo capítulo exploramos los cambios que produjo la metodología constructivista en la enseñanza y como esta configura la estructura de las aulas virtuales en los sistemas de educación en línea; los cuales son marcadamente dependientes de las competencias lecto-escritoras del estudiante. En el tercer capítulo de esta ponencia se explora como el método dialéctico-socrático se usa en universidades de países con sistemas jurídicos basados en la oralidad, elaborando sobre las virtudes y defectos de dicho método. Dedicamos el cuarto capítulo a las características dialécticas del sistema de juicio oral y algunas ponderaciones sobre su enseñanza. En el quinto capítulo exploramos el sistema CATO, una solución de software para asistir a estudiantes en el aprendizaje de la argumentación jurídica.

Tras explorar las características dialécticas del juicio oral y contrastar los sistemas presenciales con las aulas virtuales, llego a la conclusión de que una metodología puramente socio constructivista, en la cual el estudiante no tenga contacto directo con el tutor, puede significar una franca desventaja si se le compara con estudiantes que participan de sistemas educativos en los que deben participar en simulacros de audiencias de juicio oral.

Una posible aproximación para integrar el intercambio dialéctico a las aulas virtuales podría consistir en efectuar simulaciones de audiencia mediante videoconferencia, en la cual los estudiantes y sus tutores tomaran el papel de las partes involucradas en una audiencia de juicio. No obstante, a mi criterio esta aproximación presenta tres inconvenientes: 1) Para la implementación de este método se requiere un gran ancho de banda por parte de todos los participantes, lo cual representa una dificultad técnica en México, ya que las velocidades de conexión son inestables. 2) El establecer talleres de simulación de audiencia mediante videoconferencia se opone a la asin-

⁴⁷ Ashley, Kevin D., *op. cit.*, p. 588.

cronía y la autogestión de tiempos de estudio, que son las dos características más distintivas de los sistemas de educación en línea. 3) Por último, los tutores tendrían el doble desafío de integrar a los estudiantes pasivos a la simulación y el gestionar los tiempos de acceso, de forma que todos los estudiantes puedan participar en los simulacros de audiencia ordenadamente.

Otra posibilidad para mejorar la preparación de los estudiantes en aulas virtuales en relación al sistema de juicio oral consistiría en integrar una solución de software al aula virtual mediante la cual se reproduzcan audiencias de juicio oral (ya sea grabaciones de las mismas —que por principio son públicas— o simulaciones de casos producidas por las propias universidades) las cuales cuenten con pausas en las que se despliegue un menú mediante el cual el estudiante interactúe ofreciendo posibles opciones de respuesta, adelantando que es lo que ocurriría en la audiencia. Este sistema, a pesar de que tendría la ventaja de poder ser asíncrono y auto gestionable, tendría como desventaja el que no fortalecería la competencia comunicativa del estudiante; además de que desarrollar dicho sistema tendría un costo prohibitivo.

Con la popularización de la educación en línea para la formación de abogados a nivel de licenciatura y posgrado, se hace necesario el investigar a nivel empírico sobre la efectividad de distintos tipos de metodologías, dado que la consolidación del juicio oral es una tendencia internacional irrefrenable en todos los sistemas jurídicos.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- AL-ABDULKARIM, Latifa *et al.*, “Evaluating an Approach to Reasoning with Cases Using Abstract Dialectical Frameworks”, Reino Unido, Department of Computer Sciences University of Liverpool, 2015, disponible en: <http://intranet.csc.liv.ac.uk/research/techreports/tr2015/ulcs-15-002.pdf>.
- ALAN A., Stone, “Legal Education on the Couch”, *Harvard Law Review*, Estados Unidos, vol. 85, núm. 2, diciembre, 1971.
- ÁLVAREZ, Graciela E., “La enseñanza del discurso jurídico oral y escrito en la carrera de abogacía”, *Academia Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, Argentina, vol. 6, 2008.
- ANZALONE, Filippa Marullo, “Education for the law: reflective education for the law”, *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*, Estados Unidos, Springer, 2010.
- ASHLEY, Kevin D. y ALEVEN, Vincent, “Toward an intelligent tutoring system for teaching law students to argue with cases”, *Proceedings of the 3rd international conference on Artificial intelligence and law*, Estados Unidos, ACM, 1991.

- , *Modeling legal arguments: Reasoning with cases and hypotheticals*, Estados Unidos, MIT Press, 1991.
- , “Teaching case-based argumentation concepts using dialectic arguments vs. didactic explanations”, *Intelligent Tutoring Systems*, Berlin, Springer, 2002.
- BARBERÀ, Elena, “Los fundamentos teóricos de la tutoría presencial y en línea: una perspectiva socio-constructivista”, en MONTES, A. Jerónimo y RODRÍGUEZ, E. Aguilar (eds.), *Educación en red y tutoría en línea*, México, UNAM FES-Zaragoza, 2006.
- BARKAN, Steven E., *Law and society: An introduction*, Estados Unidos, Pearson Prentice Hall, 2008.
- BAUTISTA, Lowell, “The Socratic Method as a Pedagogical Method in Legal Education”, *Research Online*, Australia, 2014, disponible en: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2486&context=lhapapers>.
- BOBBIO, Norberto, *El problema del positivismo jurídico*, trad. de Ernesto Garzón Valdés, México, Fontamara, 2009.
- CALDERÓN, Ana Montes (coord.), *Técnicas del juicio oral en el sistema penal colombiano. Libro del docente*, Colombia, Checchi and Company Consulting, 2003.
- COLL SALVADOR, César, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, Paidós, 1990.
- CONNOLLY, Thomas M., “A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games”, *Computers & Education*, Estados Unidos, vol. 59, núm. 2, 2012.
- DÍAZ, Guillermo *et al.*, “Una revisión de los aspectos clave en el diseño de los sistemas de enseñanza basada en casos”, *Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, Málaga, vol. 9, núm. 27, 2005.
- DUCE, Mauricio, “La experiencia chilena en la enseñanza del litigio oral”, *Iter Criminis. Instituto Nacional de Ciencias Penales*, México, 4a. época, 2008.
- FERRAJOLI, Luigi y BOBBIO, Norberto, *Derecho y razón: teoría del garantismo penal*, Madrid, Trotta, 1995.
- FREIRE, Paulo, *Concientización: teoría y práctica de la liberación*, trad. de María Agudelo, Madrid, Asociación de Publicaciones Educativas, 1974.
- GABRIEL TORRES, Sergio *et al.*, *Principio general del juicio oral penal*, México, Flores Editor y Distribuidor, 2006.
- GARCÍA MÁYNEZ, Eduardo, *Positivismo jurídico, realismo sociológico y jusnaturalismo*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1968.

- HARBER, Clive y MNCUBE, Vusi, *Education, democracy and development: does education contribute to democratisation in developing countries?*, Londres, Symposium Books Ltd, 2012.
- HAWKINS-LEON, Cynthia G., “Socratic Method-Problem Method Dichotomy: The Debate Over Teaching Method Continues”, *Brigham Young University Education and Law Journal*, Estados Unidos, 1998.
- KEEGAN, Desmond, “Problems in defining the field of distance education”. *American journal of distance education*, Estados Unidos, vol. 2, núm. 2, 1988.
- KERR, Orin S., “The Decline of the Socratic Method at Harvard”, *The Nebraska Law Review*, Estados Unidos, vol. 78, 1999.
- MADISON, Benjamin V., “The Elephant in Law school classrooms: overuse of the Socratic method as an obstacle to teaching modern law students”, *University of Detroit Mercy Law Review*, Estados Unidos, vol. 85, núm 3, 2008.
- MADRID DE LA, Miguel. “La Constitución de 1917 y sus principios políticos fundamentales”, *Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Derecho Constitucional*, vol. 6.
- MICHAEL G., Moore y KEARSLEY, Greg, *Distance Education A Systems View of Online Learning*, 3a. ed., Estados Unidos, Wadsworth CENGAGE Learning, 2005.
- MONSIVÁIS, Carlos, “La moral es un árbol que da moras”, *Letras Libres*, México, vol. 2, núm. 24, 2000.
- O’DONNELL, Guillermo, “Polyarchies and the (un)rule of law in Latin America”, *Kellogg Institute for International Studies*, núm. 254, mayo, 1998.
- O’NEIL, Therese DonGiovanni, “How Distance Education Has Changed Teaching and the Role of the Instructor”, *Information Systems Education Journal*, Eslovaquia, vol. 7, núm. 48, 2009.
- ORTEGA CARRILLO, José Antonio, “Analfabetismo tecnológico versus tecnofobia docente: investigando la integración curricular de las tecnologías de la información en centros públicos rurales y urbanos”, *Revista Interuniversitaria de Tecnología Educativa*, Granada, núm. 2000, verano, 2000.
- PHILLIPS, Edward (ed.), *Legal education: simulation in theory and practice*, Estados Unidos, Ashgate Publishing, Ltd., 2014.
- ROMO, Jorge L. *Pedagogía jurídica cómo construir una escuela de derecho basada en la vocación profesional*, México, Ubijus, 2010.
- SIMINA, Vasiliki K., “Socio-Constructivist Models of Learning”, en SEEL, Norbert M. (comp.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Estados Unidos, Springer Books, 2012.

TARUFFO, Michelle, “Precedente y jurisprudencia”, *Revista Precedente*, trad. de Claudia Martínez Vallecilla Claudia y Fernando Gandini, 2007.

TOBLER, Hans Werner, “La burguesía revolucionaria en México: su origen y su papel, 1915-1935”, *Historia Mexicana*, México, vol. 34, núm. 2, octubre-diciembre, 1984.

WAVER, Russell L., “Langdell’s Legacy: Living with the Case Method”, *Villanova Law Review*, Estados Unidos, vol. 36, 1991.

PERSPECTIVA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN EL SIGLO XXI*

Enoc Francisco MORAN TORRES**
Francisco Javier MAYORAL FLORES***

RESUMEN: La enseñanza en el ámbito jurídico en la actualidad ha sido menoscabada, enfocada únicamente a un simple proceso, soslayando la trascendencia en la formación de profesionistas cuyo ejercicio, en muchas de las ocasiones, torna socialmente cuestionable al propio Derecho. En ese sentido, la pretensión de esta aportación es generar un enfoque con respecto a esta práctica, la cual se ha vinculado hacia la formación de técnicos y dejado de lado a los científicos del Derecho, para ello, es trascendente vincular desde principios generales del Derecho y de la propia pedagogía para establecer un marco metodológico en la enseñanza, atendiendo la propia ciencia y el modelo aplicable a la realidad en que el profesionista se desempeñará, sin que ello implique la aplicación temática de las normas jurídicas, sino un proceso de comprensión y de transformación de la ciencia cuyo efecto directo se verá reflejado en la mejora del propio sistema normativo.

En esa tesitura, en la aportación académica, se presenta un esbozo tanto del modelo educativo que se ha estado llevando a cabo en las instituciones de nivel superior, en el nivel pregrado y el correlativo a nivel posgrado, ambos relacionados con el estudio del Derecho, considerando este último como el modelo para la

* Ponencia presentada en el Congreso Internacional sobre investigación en pedagogía y didáctica del Derecho desarrollado del 23 al 25 de noviembre de 2015 y organizado por la Universidad Nacional Autónoma de México.

** Doctor en Derecho egresado del Programa de Doctorado Interinstitucional en Derecho, inscrito en el PNPC del CONACYT; profesor Investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Colima; Líder del Cuerpo Académico UCOL-CA-87 “Derecho, Cultura y Sociedad”; Perfil deseable; Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

*** Licenciado en Derecho por la Universidad de Colima; profesor por asignatura de la Facultad de Derecho de la Universidad de Colima.

enseñanza del Derecho, cuando su currículo atiende la ciencia del Derecho y no solo la especialización en la práctica jurídica (entiéndase aplicación de la norma), con ello, buscando transitar hacia una mejora que esté vinculada directamente con la propia realidad social, sin embargo, la problemática que se observa en la enseñanza en nivel pregrado se basa en la falsa formación de profesionistas en Derecho, toda vez que, se inclina más hacia la formación en la práctica jurídica y deja de lado la formación teórica e incluso histórica del propio sistema normativo, elementos indispensables en el conocimiento científico y que encontraremos en el contenido del presente trabajo que permitirán reflexionar al respecto, atendiendo diversos postulados teóricos de la ciencia del Derecho y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se ajustan a éstos.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza del Derecho, Ciencia del Derecho.

ABSTRACT: Nowadays the juridical teaching has been reduced to a simple process, the transcendence in the education of professionals which work has been discredit many of the occasions become socially questionable.

In this sense, the pretension of this contribution is to generate an approach regard to this practice, which has linked towards the technical staff formation and left aside to the scientists of Law, that is why it is transcendent to link from general beginning of Law and of the proper pedagogics, to establish a methodological frame in the education, attending to the proper science and the applicable model to the reality in which the professional will get out of debt without it implying the thematic application of the juridical norms, but a process of comprehension and transformation of the science which direct effect will turn out to be reflected in progress of the proper normative system.

Along the same lines, and according to the academic contribution, it is presented a sketch of the educational model that has been carrying out in the Institutions in the degree and master degree, both related to the study of Law, considering the last one like the model for the teaching of Law when its curricula attends to the science of Law and not only the specialization in juridical practice (application of the norm) with it, reaching to improve the proper education that the social reality needs; is known that the problems that can be observed in the degree education are based on the false professionals teaching of Law because every time prefer the formation in juridical practice and leave aside the theoretical and even historical education which are indispensable elements in the scientific knowledge.

In the present work these topics are questioned and will allow you to reflect on the matter, attending to diverse theoretical postulates of the Science of Law and the strategies of education that fit on this.

KEYWORDS: Law Teaching, Science of Law.

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *La ciencia del derecho*. III. *La pedagogía en la enseñanza del derecho*. IV. *Simbiosis entre la ciencia y la enseñanza en el derecho*. V. *Modelo de enseñanza jurídica en la actualidad*. VI. *Conclusiones*. VII. *Fuentes de consulta*.

“El derecho, como el aire, está en todas partes”, Carlos Santiago Nino.

I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza en el ámbito jurídico en la actualidad ha sido menoscabada, enfocada únicamente a un simple proceso, soslayando la trascendencia en la formación de profesionistas cuyo ejercicio, en muchas de las ocasiones, torna socialmente cuestionable al propio Derecho. En ese sentido, la pretensión de esta aportación es generar un enfoque con respecto a esta práctica, la cual se ha vinculado hacia la formación de técnicos y dejado de lado a los científicos del Derecho, para ello, es trascendente vincular desde principios generales del Derecho y de la propia pedagogía para establecer un marco metodológico en la enseñanza, atendiendo la propia ciencia y el modelo aplicable a la realidad en que el profesionista se desempeñará, sin que ello implique la aplicación temática de las normas jurídicas, sino un proceso de comprensión y de transformación de la ciencia cuyo efecto directo se verá reflejado en la mejora del propio sistema normativo.

En esa tesitura, en la aportación académica, se presenta un esbozo tanto del modelo educativo que se ha estado llevando a cabo en las instituciones de nivel superior, en el nivel pregrado y el correlativo a nivel posgrado, ambos relacionados con el estudio del Derecho, considerando este último como el modelo para la enseñanza del Derecho, cuando su currícula atiende la ciencia del Derecho y no solo la especialización en la práctica jurídica (entiéndase aplicación de la norma), con ello, buscando transitar hacia una mejora que esté vinculada directamente con la propia realidad social, sin embargo, la problemática que se observa en la enseñanza en nivel pregrado

se basa en la falsa formación de profesionistas en Derecho, toda vez que, se inclina más hacia la formación en la práctica jurídica y deja de lado la formación teórica e incluso histórica del propio sistema normativo, elementos indispensables en el conocimiento científico y que encontraremos en el contenido del presente trabajo que permitirán reflexionar al respecto, atendiendo diversos postulados teóricos de la ciencia del Derecho y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se ajustan a éstos.

II. LA CIENCIA DEL DERECHO

Si bien es cierto el derecho es un fenómeno omnipresente en diversas sociedades,¹ su evolución ha motivado sendas discusiones teóricas sobre la posibilidad real de contar con definición unívoca e inmutable sobre el significado, alcance, principios y funciones que la palabra conlleva. Por una parte, persisten posturas en el sentido de considerar al Derecho como un sistema normativo, conjunto de normas e instrumento de poder además de coexistir otras que han concebido al Derecho como ciencia, fenómeno cultural, producto social e incluso, en términos de Nino, como el instrumento para obtener efectos sociales que se consideran deseables.²

Situaciones que complejizan no solo las posibilidades de contar con una definición generalmente aceptada, puesto que, en términos de Dieter Nohlen, el contexto hace la diferencia³ sino el coincidir en la perspectiva de si el Derecho puede ser considerado como ciencia o solamente es objeto de estudio de la misma.

De hecho, he aquí quizás la mayor dificultad, la propia definición del objeto de la ciencia no logra consenso, esto es la definición de la palabra derecho⁴ como tampoco el valor científico del mismo, máxime que, en términos de D'Auria para la formación de un discurso científico resulta necesaria una precisa distinción entre el empleo normativo y el empleo explicativo del lenguaje.⁵

¹ Atienza, Manuel, *El sentido del derecho*, Barcelona, Ariel, 2012, p. 23.

² Nino, Carlos Santiago, *Introducción al análisis del derecho*, 2da. ed., Buenos Aires, Astrea, 2003.

³ Nohlen, Dieter, *El contexto hace la diferencia: reformas institucionales y enfoque histórico-empírico*, México, UNAM, 2005, passim, disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=1092>.

⁴ Mabel García, Silvana, "El derecho como ciencia", *Invenio*, vol. 14, núm. 26, junio 2011, p. 14, disponible en: http://www.juridicaformativa.uson.mx/materialdidactico/Taller_de_Instrumentacion_Juridica/Unidad_1/3_El_Derecho_como_ciencia.pdf.

⁵ D'Auria, Aníbal, "Ciencia del derecho y crítica del Estado: Kelsen y los anarquistas", *Academia, Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Argentina, año 6, núm. 12, 2008, p. 9, disponible

En ese sentido, respecto del valor científico del Derecho, Carlos Peña señala que éste depende de qué entendemos por derecho o, mejor dicho, ¿de qué hablamos cuando hablamos de derecho?⁶

Hasta el momento, es posible advertir que tanto la concepción del Derecho como objeto de estudio de la ciencia y el derecho como Ciencia encuentran como punto de convergencia la palabra Derecho cuya definición presenta, en términos de Manuel Atienza, problemas de ambigüedad y vaguedad.

Además, el estudio de la palabra en comento se aborda desde diferentes concepciones: Formalismo, Realismo, Normativismo, Iusnaturalismo, Marxismo jurídico, Neoiusnaturalismo, Postpositivismo, Neoconstitucionalismo y Garantismo, por mencionar algunas. Por lo que resulta poco plausible el contar con una concepción doctrinal socialmente aceptada, como definición única de la palabra derecho.

No obstante lo anterior, Imer Flores señala que la ciencia y el Derecho se encuentran estrechamente vinculados entre sí, la primera como paradigma cognoscitivo y la segunda como paradigma organizativo⁷ mientras que Ferrer Mac-Gregor expresa que la ciencia del Derecho es una.⁸

En esa tesitura, un argumento a favor de la ciencia del Derecho es que si bien se debe estudiar la norma también lo es que se deben estudiar sus valoraciones e implicaciones en la realidad social. Puesto que no es posible considerar un orden jurídico axiológico y socialmente neutro.⁹

Para Muñoz Rocha, el problema epistemológico de la ciencia jurídica radica en que se ha reducido la investigación del Derecho al análisis lógico-normativo sin incursionar en los otros aspectos que conforman al Derecho; lo cual implica una visión parcial del mismo.¹⁰

Como se puede advertir, el Derecho enfrenta en la actualidad un sinnúmero de retos, no solo en el ámbito conceptual sino en el práctico. Puesto que si bien no se cuenta con una definición generalmente aceptada tampoco se tiene un consenso respecto a los principios, fines y funciones que éste persigue.

en: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/12/ciencia-del-derecho-y-critica-del-estado-kelsen-y-los-anarquistas.pdf.

⁶ Peña González, Carlos, *El valor científico del derecho*, Chile, p. 31, disponible en: <http://www.derechoyhumanidades.uchile.cl/index.php/RDH/article/download/25781/27109>.

⁷ Flores, Imer B, *El porvenir de la ciencia jurídica. Reflexión sobre la ciencia y el derecho*, México, p. 999, disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/114/26.pdf>.

⁸ Ferrer Mac-Gregor, Eduardo, "La ciencia del derecho procesal constitucional", *Dikaion*, año 22, núm. 17, diciembre 2008, p. 100, disponible en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2975889.pdf.

⁹ Muñoz Rocha, Carlos, *La ciencia del derecho*, México, p. 635, disponible en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/jurid/cont/20/pr/pr31.pdf>.

¹⁰ *Ibidem*, p. 645.

De ahí que resulte importante no solo el analizar las diferentes posturas académicas, sociales y morales en torno al Derecho sino replantear las formas, métodos y técnicas en que se realiza la función docente en las escuelas y carreras de Derecho.

III. LA PEDAGOGÍA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

El modelo pedagógico, nos permite establecer las bases que sustentan la currícula para cualesquier carrera, en el caso particular para la de licenciado en Derecho, la cual debe ir vinculada de manera invariable de la propia metodología del proceso de enseñanza aprendizaje, las estrategias para el desarrollo metodológico, así como los criterios de evaluación, elementos que nos permitirán lograr el perfil de egreso planteado, en ese sentido, lo que establecemos como base la enseñanza, determina todo el proceso.

En concordancia con lo anterior, establecer el postulado idóneo desde el ámbito educativo hacia la ciencia jurídica, reviste de trascendencia para efecto de que la enseñanza sea la idónea y que cumpla con la funcionalidad de la ciencia con la realidad en que se aplicará, por lo que, más allá de generar conceptos unívocos al respecto, se transitará hacia retomar perspectivas genéricas que coadyuven hacia el objetivo de este trabajo de análisis, sin dejar de lado la importancia de social que la educación tiene.

1. *Los modelos educativos*

En esa tesitura, nos encontramos ante cuatro modelos que en el transcurso del siglo XX, comenzaron a transformar la forma de educación en los diferentes niveles educativos, transitando del modelo Tradicional, hacia el Conductista, el constructivista, el humanista, visiones que pretenden dar solución a la mejor educación, y de las cuales existen modalidades que justifican este objetivo primario de calidad en la enseñanza, a efecto de lo anterior, se analiza cada uno de estos en cuanto a su percepción ideológica y el rol que cumple el docente como el alumno.

A. *Modelo tradicional*

La enseñanza está enfocada a partir de una concepción decimonónica, de transmisión de conocimientos del pasado, cuya ideología se basa en “la

transmisión, conservación y promoción de la cultura”,¹¹ su desarrollo se centra en el docente como elemento activo del proceso enseñanza-aprendizaje, a partir de una forma expositiva, elevada al nivel de cátedra magistral, en donde el alumno es un receptor, no tiene libertad de pensamiento y de acción que sea enfocada principalmente hacia la crítica del contenido a recibir, este modelo, que conceptualmente ha sido rebasado, materialmente ha permanecido en distintos niveles de la enseñanza, por su alta utilización de la memorización por parte del alumno, habría que reconocer que no necesariamente es algo obsoleto, máxime cuando se trata de plasmar los principios básicos de la ciencia, sin embargo no permite el desarrollo de los contenidos hacia una utilización práctica del derecho contemporáneo, considerando la tendencia hacia la ejecución de la técnica jurídica.

B. *Modelo conductista*

Se vincula hacia una educación direccionada hacia determinados objetivos que se plantean como fin de la educación para lo cual, se basa en el estímulo, respuesta, refuerzo, aprendizaje, a partir de una conducta externa del individuo, sin considerar el alumno como elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje, en tal sentido resulta aplicable a este modelo la concepción teórica hecha por Durkheim respecto de la educación citado por Margarita Pansza como

la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social. Tienen como objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado la sociedad política en su conjunto y por otro lado el medio especial al que está particularmente destinado.¹²

En tal sentido el rol del docente es activo, dirige el aprendizaje, en contraste el alumno es pasivo y receptor del conocimiento.

C. *Modelo constructivista*

A partir de éste se cambia el paradigma para dirigir la educación hacia un campo no explorado que conlleva a función activa del alumno y por su parte pasiva para del docente, en donde el alumno va construyendo

¹¹ Pansza G., Margarita *et al.*, *Fundamentación de la didáctica*, 16a. ed., México, Editorial Gernika, 2007, t. I, p. 48.

¹² *Ibidem*, p. 23.

su aprendizaje, destacando como elementos, que el aprendizaje se realiza a través de la acción, vinculando el conocimiento previo, se enmarca un proceso a partir del cual se actuó con el objeto del conocimiento y el resultado es significativo para el sujeto que lo realiza, dentro de este modelo el profesor es un guía que a partir de generar técnicas del proceso enseñanza aprendizaje, dentro de este postulado versan las ideas de Piaget, el cual establece que respecto de la educación “sustenta la necesidad de quitarle su egocentrismo al niño, para tratar que entienda que el trato con los demás le va a producir un gran beneficio”,¹³ vinculándolo hacia la interacción del educado hacia el trabajo colaborativo y en plena conciencia de sus actos.

D. *El humanismo*

Postulado que va vinculado a elementos más democráticos de la educación, vinculando al alumno hacia su entorno y las necesidades de éste, existe una relación del conocimiento científico-técnico, vinculado hacia una producción social, en ese sentido la educación integralista y experimentalista de Dewey se define a ésta como “el proceso de desarrollo integral del hombre y la sociedad en los aspectos biológico, científico, cultural, social, económico, artístico etc. Tal desarrollo no se logra solo con el estudio del mundo sino con la acción sobre él”.¹⁴

Es evidente que los modelos brevemente analizados, encuentran una dicotomía en su elemento ideológico, que paradigmáticamente tienen a una evolución de maneja conjunta con la propia evolución social, en tanto la sociedad incrementa su conocimiento, las teorías educativas se ajustan a las nuevas necesidades y ambientes de aprendizajes, evidentemente las teorías analizadas no representan la totalidad de los modelos creados, sin embargo a consideración del presente trabajo, resultan las idóneas para el análisis posterior.

En el ámbito del derecho estos sistemas pedagógicos se encuentran enmarcados en modelo tradicional que ha subsistido en muchas de las universidades del país continúan vigentes en la práctica docente, por otra parte encontramos lo relativo al constructivismo a partir de la generación de conocimiento y en menor medida una educación socialista que vincule la teoría con la práctica, que empieza a tomar fuerza en la educación superior, en algunas instituciones educativas, sin embargo no existe un modelo que

¹³ López Betancourt, Eduardo, *Pedagogía jurídica*, 2a. ed., México, Porrúa, 2003, p. 66 y 67.

¹⁴ Suarez Díaz, Reinaldo, *La educación. Estrategias de enseñanza-aprendizaje-teorías educativas*, 2a. ed., México, Editorial Trillas, reimpresión 2007, p. 85.

encuadre de manera integral en alguno de estos modelos debido a la propia finalidad del programa que se analice.

IV. SIMBIOSIS ENTRE LA CIENCIA Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

La pertinencia para analizar los títulos anteriores estriba en sustentar esta unión entre la ciencia que se pretende enseñar y el modelo que servirá para cumplir ese fin, y es precisamente esa asociación la que determinará durante el proceso de enseñanza la calidad de la misma y en lo que respecta a la práctica del profesionista que cumpla cabalmente con la ética y profesionalismo debido, que como abogado se debe desarrollar, aunado a lo anterior, tener un elemento objetivo que sirva de punto de partida representa una creación de educación formal para la ciencia que se pretende estudiar.

En ese sentido, la pretensión es realizar un ejercicio de unificar los criterios de las teorías jurídicas con los de las respectivas pedagógicas, lo cual ante la ambigüedad de sus propias concepciones resultaría desalentador para la creación de una educación en la ciencia del derecho, sin embargo, como se ha comentado si atendemos al objetivo planteado por cada institución, logramos obtener una visión del postulado pedagógico que impera en cada currícula y al atender que la mayoría busca confrontar la realidad social, la logia nos lleva hacia un modelo de derecho que busca la correcta aplicación técnica del Derecho.

Para efecto de lo anterior, es preciso hacer una pausa, para analizarlo en el siguiente capítulo, entre tanto, es prescindible responder el siguiente cuestionamiento ¿Por qué es necesario que haya congruencia entre el modelo pedagógico con la ciencia jurídica? La respuesta inmediata a dicho cuestionamiento va vinculado a la propia formalidad de la enseñanza que se pretende dar, es decir, a partir de conocer estos dos elementos podemos verificar la propia consecuencia del estudio en una u otra institución educativa que oferta la licenciatura en derecho, en tal sentido, si la unificación de estas son compatibles el resultado será una calidad en la educación recibida, así como, un jurista que pueda influenciar su ciencia como su entorno social.

Ahora bien, esa respuesta no resuelve la pregunta en sí mismo, sino que solo es vinculativo, por lo que tendríamos que atender elementos más complejos, como lo son propio modelo jurídico, sobre el cual se configura el objeto de estudio de la ciencia jurídica y que regula las conductas sociales en México, atendiendo este territorio a partir de nuestra propia realidad social, los elementos de espacio tiempo en que se aplicará la práctica jurídica, así como los elementos cognitivos y perceptivos de los sujetos de aprendizaje.

En ese sentido, la unión entre un modelo pedagógico y la ciencia de estudio nos permitirá que la transmisión de conocimientos sea la idónea, que atienda una realidad social que enmarca el elemento técnico y que en su momento pueda constituir un cambio social, es decir, no solamente sirve para vincular para aplicar la ciencia, sino que a partir de recibir educación formativa el resultado sea la aplicación inmediata de ese conocimiento, además de que permita la evolución de la propia ciencia y de la mejora de las conductas sociales del entorno del educado.

Al respecto la idoneidad del programa debería encontrarse entre un viejo paradigma y aquellos que se atienden en la actualidad, esto es que sea un modelo educativo que permita la transmisión de conocimiento antiguo con la vinculación y desarrollo del actual, a partir que el alumno sea el elemento activo de mayor importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje, creando mecanismos para que este se desarrolle de manera integral utilizando las tecnologías educativas que lo vinculen a su práctica profesional y por otra parte, hacia un modelo jurídico que esté vigente, y vincule hacia la interacción social.

V. MODELO DE ENSEÑANZA JURÍDICA EN LA ACTUALIDAD

Al respecto encontramos diversidad de programas cuya oferta educativa va orientado hacia la practica inmediata del derecho, es decir, un elemento de venta del programa —resultando pertinente la propia expresión vista desde una perspectiva de socialización— es que el alumno a partir de los primeros semestres se encuentra vinculado a la práctica jurídica, al tener materias afines a dicho vinculo y en tal sentido resulta ser tentador para evitar lo usualmente señalado como “la molestia teoría que no sirve para nada”.¹⁵

Considerando que el elemento pedagógico elegido es el pertinente a partir que nos permitirá la debida transmisión del conocimiento y en su caso, los elementos técnicos metodológicos para que esta función se lleve a cabo, es pertinente y resulta en mayor medida importante analizar hacia donde orientamos nuestra enseñanza, es decir, si se busca la enseñanza integral conformada a partir de la ciencia jurídica y la debida técnica, o simplemente se vincula hacia la técnica como elemento primordial del programa educativo.

¹⁵ Dicha expresión ha sido recurrente entre algunos estudiantes de derecho, en tanto tienen que atender materias teóricas básicas, que a partir de su perspectiva no les servirán o no tendrán una utilidad en su práctica profesional.

Análisis institucional en la actualidad

Para efecto de tener una visión a esta oferta educativa se analizó, la propia propuesta dada por algunas instituciones educativas, respecto del programa en derecho y que se está vinculado con su objetivo planteado en su currícula o en su caso el perfil de egreso del estudiante de derecho, al respecto a las facultades de derecho o programas que imparten la licenciatura en las universidades como: Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITE-SO), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de Colima (U de C).

Cabe mencionar que en esta caso la información se obtuvo a partir de los sitios electrónicos (página web) de las propias instituciones señaladas y que el análisis que se realiza no pretende establecer la pertinencia del propio programa, sino solo se establece de manera informativa para establecer un vínculo de la propia enseñanza si esta se encuentra vinculada hacia la enseñanza de la ciencia, la enseñanza de la técnica jurídica o en su caso existe una unificación de ambos objetivos.

En primer término respecto de la oferta del ITAM,¹⁶ que señala:

En el ITAM adquirirás las cualidades que te convertirán en un profesionista diferente y altamente valorado, tanto en el sector público como en la iniciativa privada. Los egresados del ITAM son los profesionistas de mayor prestigio en el país.

Todos los planes de estudio que ofrece el ITAM están diseñados para que recibas una educación universitaria que desarrolle tus habilidades como profesionista: a través de ellos, obtendrás una visión interdisciplinaria, pues comprenden materias jurídicas, humanísticas, económicas, así como el ejercicio de casos prácticos y el uso de teorías de vanguardia.

El plan de estudios de la Licenciatura de Derecho es único en el país, porque está concebido para formarte en habilidades y competencias de análisis, comunicación y argumentación, lo que te permitirá comprender los problemas más actuales y complejos.

Al egresar de la Licenciatura en Derecho, estarás capacitado para:

- Garantizar el cumplimiento de los derechos humanos de las personas, a nivel nacional e internacional.

¹⁶ Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), disponible en: <http://derecho.itam.mx/es/16/paginas/objetivos-del-programa>.

- Lograr que se respeten los derechos de las personas que se encuentran relacionados con procesos penales, civiles, laborales, administrativos y constitucionales, entre otros.
- Asegurarte de que no se violen los derechos constitucionales de los individuos.
- Lograr la equidad y la representación de los intereses de las empresas mediante la redacción y el seguimiento de contratos, acuerdos y convenios, así como a través de la asesoría y defensa de sus intereses fiscales.
- Proteger el patrimonio y los intereses de la familia en procesos tan variados como la adopción, sucesiones y divorcios.
- Crear las herramientas jurídicas del futuro que la sociedad necesita, mediante artículos, escritos y textos académicos de crítica e investigación científica.

Los investigadores del ITAM están comprometidos con el conocimiento; por esta razón, sus trabajos tienen una importante repercusión académica que, en muchos casos, determinan las políticas públicas, empresariales e industriales del país.

La vida académica del ITAM es de las más ricas de América Latina. Como alumno, podrás asistir a seminarios, congresos, foros y mesas redondas, en los que se debaten los problemas jurídicos del país y de la sociedad global y se presentan las tendencias y teorías de vanguardia. En dichos encuentros, podrás conocer a los actores que encabezan el conocimiento jurídico contemporáneo.

En el caso del ITESO¹⁷ la oferta se hace en la siguiente forma:

Perfil del egresado: Al egresar de Derecho contribuyes a construir una sociedad más justa desde despachos privados, empresas, notaría, asociaciones u organismos gubernamentales y no gubernamentales en México y de forma internacional.

Te integras a los poderes Legislativo, Ejecutivo y Judicial, nacionales, estatales o municipales practicando la justicia con sentido social.

Elaboras textos normativos o resuelves conflictos en sindicatos, ejidos y comunidades cooperativas. Conduces litigios, arbitrajes y trámites administrativos en búsqueda de la justicia y la verdad.

Por su parte la UAEM¹⁸ establece:

El licenciado en Derecho es el profesional que se encarga de estructurar, integrar, sistematizar, regular, interpretar, vigilar, aplicar y valorar la pertinencia

¹⁷ Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), disponible en: http://carreras.iteso.mx/web/general/detalle?group_id=120636.

¹⁸ Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), disponible en: <http://derecho.uaemex.mx>.

cia del sistema jurídico nacional e internacional que controla la conducta externa de personas físicas y morales en su interacción social, reflexionando sobre el sistema y resolviendo los conflictos de derecho y situaciones de hecho que puedan presentarse en el curso de dicha interacción a través de los mecanismos establecidos en la legislación aplicable. Todo ello en el marco de una tradición dogmática, una evolución teórica y una serie de prácticas que dan sentido y coherencia a su actuar, inspirándose en los valores jurídicos fundamentales como la justicia, la seguridad, la igualdad, la solidaridad y el respeto a la libertad, que guían su actuar ético, responsable y consciente de las necesidades de su entorno social.

La carrera de licenciado en Derecho, como ámbito de desarrollo profesional, tiene campos de acción delimitados tradicionalmente a la disciplina jurídica, en su carácter de sistema de control social por excelencia que la sociedad le ha atribuido. El control social es un término amplio que incluye tanto la prevención como la sanción de conductas (de ciudadanos y autoridades) desviadas del estándar jurídico, como la regulación (en ocasiones también diseño) de la estructura y funciones de instituciones y grupos. La principal función de los profesionales del Derecho es la regulación de los fenómenos sociales y la integración de las normas que organizan y regulan las instituciones públicas y privadas. Ambas funciones tienen como finalidad la protección de valores como la seguridad jurídica, la justicia, la equidad, la igualdad, la libertad, la verdad, la legitimidad y el consenso. La Licenciatura en Derecho es la vía de formación de profesionales capaces de desarrollar las funciones descritas con anterioridad en diversos ámbitos de acción. Esta formación involucra el desarrollo de todas las competencias que implica el perfil. El ejercicio de la práctica jurídica precisa de profesionales que procuren y colaboren en la solución de problemáticas complejas, donde interactúan factores endógenos y exógenos a lo tradicionalmente identificado como jurídico. De otra forma, se corre el riesgo de formar burócratas del derecho, uno de los problemas que compartimos muchos abogados educados en la idea de que el Derecho es un sistema autosuficiente e independiente que ha de conservar la pureza de su tradición dogmática. Idea que dificulta la asunción de que la interacción social es hoy, esencialmente, dinámica.

En tanto la UAG¹⁹ enmarca:

Serás un profesional con altos conocimientos en materia de Derecho, para que puedas aplicarlos en la resolución de problemas jurídicos de personas físicas y morales, empresas y negocios de todo tipo y desde luego en los diferentes niveles de gobierno federal, estatal y municipal.

¹⁹ Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), disponible en: <http://www.uag.mx/licenciatura/derecho>.

Podrás laborar en el sector público y en el privado como asesor en los despachos jurídicos.

Es deseable tener algunas de estas características:

- Interés por el bienestar de la comunidad.
- Honestidad.
- Capacidad de análisis y síntesis.
- Sentido de justicia y responsabilidad.
- Gusto por las relaciones humanas.
- Sentido de solidaridad y lealtad.
- Amplio criterio y respeto hacia los demás.

El Plan de Estudios se compone de 12 cuatrimestres (4 años). Al concluirlo podrás continuar y terminar en corto tiempo, estudios de Postgrado en diferentes áreas de Especialidad o Maestría que ofrece la Universidad dentro de su modelo flexible, el cual se articula brindándote la oportunidad de obtener tu titulación automática de Licenciatura y tu Especialidad en 1 semestre y además obtener créditos para cursar tu Maestría en menor tiempo. Con este sistema ahorras tiempo y te incorporas al campo laboral con mejores competencias y grados académicos.

La UNAM²⁰ por su parte su programa 1447 que representa el más reciente de los que tiene activos nos señala:

La licenciatura en Derecho de la Facultad de Derecho de la UNAM, tiene como objetivo principal la formación de profesionistas que tengan pensamiento crítico y conocimientos integrales de la ciencia jurídica, que le permitan intervenir y dar soluciones con compromiso social a los problemas que le demande su práctica profesional, así como para continuar formándose en la investigación jurídica.

Asimismo, con el plan de estudios propuesto para la Licenciatura en Derecho, el alumno podrá formarse como especialista en un campo de conocimiento de la ciencia jurídica que le permitirá insertarse más fácilmente en el mercado laboral, además de contar con mejores herramientas para continuar su proceso formativo en el posgrado.

El egresado de la Licenciatura en Derecho de la Facultad de Derecho contará con:

Conocimientos y habilidades:

- Sólida formación académica en la ciencia jurídica, y en uno o más campos de conocimiento de especialización de la ciencia jurídica.

²⁰ Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), disponible en: <http://www.derecho.unam.mx/oferta-educativa/licenciatura/nuevoplan2011/PlandeEstudios2011Completo.pdf>.

- Habilidades para el correcto ejercicio del campo de especialización elegido.
- Conocimiento del marco jurídico vigente, y en específico del campo o campos de conocimientos de especialización en el que se formó.
- Técnicamente capacitado para resolver problemas jurídicos con eficiencia, eficacia y oportunidad.
- Juicio crítico basado en la observación científica de la realidad.
- Formado en un sentido humanista del Derecho.
- Altamente capacitado para el desarrollo profesional del Derecho, ejerciendo en el litigio o práctica jurídica la especialización obtenida.
- Preparado en el dominio del idioma inglés, como una herramienta adicional para una mayor competitividad en el mercado laboral.

Perfil profesional:

El profesional del Derecho cuenta con una formación sólida en la ciencia jurídica y en uno o más campos de conocimiento de especialización de la misma. Un abogado cuenta además con la capacidad argumentativa, de interpretación jurídica y analítica para resolver problemas de forma eficiente y generar soluciones eficaces. Asimismo, por las características de los diversos campos de conocimiento de especialización de la ciencia jurídica, está formado en temas de vanguardia, multidisciplinarios e interdisciplinarios, lo que le permite trabajar en equipo, así como tener un enfoque crítico para transformar su entorno, vocación de servicio, sentido social de comunidad y aptitud mediadora y conciliatoria. El profesional en Derecho puede desempeñar su labor en diversos ámbitos: sectores público, privado y social, consultoría, asesoría, libre ejercicio de la profesión, docencia e investigación.

En tanto la U de C²¹ establece sus objetivos a partir de los siguientes elementos:

Objetivo Curricular:

Formar profesionistas con una excelente preparación y conocimiento del Derecho en sus principales ramas de estudio y aplicación, comprometidos con la sociedad en la impartición de justicia y el respeto a los derechos humanos y una sólida formación ética que le permita contribuir a la edificación de una mejor sociedad.

Perfil de Egreso:

El Licenciado en Derecho posee los conocimientos teórico-metodológicos y técnicos suficientes en las líneas de derecho público, privado y social para procurar solución jurídica a los problemas legales concretos de la sociedad contemporánea en los ámbitos local, nacional e internacional, asimismo,

²¹ Universidad de Colima (U de C), disponible en: <http://portal.ucol.mx/jd/licenciatura.htm>.

cuenta con las habilidades y destrezas que le permiten, no solo desempeñarse eficientemente en el ejercicio de la profesión, sino también estudiar y profundizar sobre el conocimiento de las normas que conforman el sistema jurídico vigente que regula los factores sociales, políticos y económicos, con el fin de ayudar al mantenimiento del orden social.

Además, se conduce con ética profesional y posee los valores de honestidad y responsabilidad en el desarrollo de sus funciones.

Actividades que realiza

- Participa en el proceso de procuración e impartición de justicia.
- Realiza diagnósticos precisos y adecuados respecto de la situación legal de sus clientes o empleadores.
- Representa los intereses de sus clientes o empleadores ante autoridades administrativas o judiciales.
- Representa los intereses de sus clientes o empleadores ante árbitros, mediadores y conciliadores, y al mismo tiempo, es capaz de desempeñarse como juez, árbitro o mediador.
- Brinda asesoría a organismos públicos, dependencias oficiales y empresas privadas.
- Presta servicios de consultoría legal y defensa ante autoridades judiciales y administrativas.

Campo de Trabajo

- Tribunales o juzgados, ya sea a nivel local o federal.
- Juntas de conciliación y arbitraje, federales o locales.
- Organismos y dependencias de la administración pública, en sus diversos niveles, municipal, estatal o federal.
- Agencias del Ministerio Público Federal y Estatal.
- Agencias aduanales y navieras, agencias consolidadoras de carga, compañías transportistas, administradoras portuarias integrales, operadoras y prestadoras de servicio portuarias, secretaria de economía, secretaría de hacienda y crédito público.
- Notarías públicas, corredurías públicas y despachos o corporativos legales especializados.
- Docencia en los niveles educativos medio-superior y superior del área de ciencias sociales.
- Centros de investigación jurídica de universidades e institutos de educación superior.
- Ejercicio libre de la profesión

Resulta pertinente acotar que los programas descritos encuentran una dirección hacia la ejecución de las necesidades sociales, es decir, aplicar el derecho y no respecto de la creación del mismo, ideología que se ve modificada en los programas de posgrado, principalmente aquellos que pertenecen a programas de calidad de CONACyT.

VI. CONCLUSIONES

Ante los retos que enfrenta el Derecho en una sociedad convulsionada por las crisis económicas, políticas, sociales y morales que experimenta el mundo, resulta necesario el cuestionar el papel que los gobernantes, gobernados, juzgadores y ciudadanos desarrollan en torno a éste y a la propia Justicia.

De ahí que resulte fundamental, el conocer, evaluar e incluso replantear la enseñanza del Derecho y a quienes tienen ante sí y la sociedad misma la loable encomienda de formar a los futuros abogados y ciudadanos, sin embargo para llevar a cabo esa función no depende únicamente de las técnicas de enseñanza del profesor, sino de la propia organización formal de la currícula, lo cual estriba en hacer una conjugación de elementos epistémicos del derecho con un modelo educativo que no sólo cumpla con transmitir un conocimiento, sino que genere sujetos capaces de interactuar con la realidad jurídica y social.

De la variedad de modelos existentes, no hay uno único que nos determine un rumbo a seguir, se tendrá que innovar en esos aspectos, mediando los elementos de cada modelo, que permita alcanzar determinados objetivos, y que este al mismo nivel de la sociedad actual, considerando que el derecho es parte de esa interacción, en retrospectiva cada modelo dio respuesta a un momento histórico, en tal sentido se requiere transformar la educación ante una sociedad tecnológicamente que ha innovado, una sociedad de la información que conlleva a una interacción, en tal sentido la el modelo que es más trascendente de atender de los analizados, es aquel respecto de la ciencia del derecho, en virtud que en cuanto al modelo pedagógico, no se requiere llevarlo de manera estricta en cambio no atender la concepción jurídica del contexto sobre el cual se desarrollará el profesionista, como se señaló en el primer apartado es poco plausible el contar con una doctrina y socialmente aceptada, y entonces caemos en el praxis actual, la de ser técnicos del derecho, al no tener identidad de la ciencia.

Para efecto de dar claridad a lo anterior se agregó al presente trabajo la oferta que algunas universidades tienen con respecto a la carrera de licenciado en derecho, atendiendo su objetivo en algunos casos o su perfil

de egreso, teniendo una comunión respecto de preparar profesionistas que cumplan con una función social para la solución de conflictos, cuya materialización se va haciendo cada vez más evidente a partir de la inserción de perspectivas que vinculan al estudiante hacia la ejecución de las actividades que se encontrará en el campo laboral, es decir, hacia la ejecución del trabajo y no respecto a la generación o conformación del mismo, al respecto existen excepciones, que son tangibles de manera institucional, puesto que la propia UNAM nos muestra la vinculación entre la capacidad del educado para comprender la ciencia y la de ejercer la técnica jurídica.

En consecuencia no podemos señalar que este sea un trabajo terminado, puesto que el análisis elaborado de manera general y breve en estas líneas nos permite tener una base para un indagación más profunda, que conlleve en todo caso a poder plantear un mejor modelo, en el cual atienda la observación hecha en este trabajo, que nos vincula hacia una educación tecnificada y no de análisis, crítica y que busque el bienestar social a partir de concepciones colectivas y no individuales, en tal sentido el objetivo será, el tener una educación más equilibrada, que atienda las demandas sociales, educativas y las propias de la ciencia.

VII. FUENTES DE CONSULTA

ATIENZA, Manuel, *El sentido del derecho*, Barcelona, Ariel, 2012.

D'AURIA, Aníbal, "Ciencia del derecho y crítica del Estado: Kelsen y los anarquistas", *Academia Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Argentina, año 6, núm. 12, 2008, disponible en: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/12/ciencia-del-derecho-y-critica-del-estado-kelsen-y-los-anarquistas.pdf.

FERRER MAC-GREGOR, Eduardo, "La ciencia del derecho procesal constitucional", *Dikaion*, año 22, núm. 17, diciembre 2008, disponible en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2975889.pdf.

FLORES, Imer B., *El porvenir de la ciencia jurídica. Reflexión sobre la ciencia y el derecho*, disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/114/26.pdf>.

LÓPEZ BETANCOURT, Eduardo, *Pedagogía jurídica*, 2a. ed., México, Porrúa, 2003.

MABEL GARCÍA, Silvana, "El derecho como ciencia", *Invenio*, vol. 14, núm. 26, junio 2011, disponible en: http://www.juridicainformativa.uson.mx/material-didactico/Taller_de_Instrumentacion_Juridica/Unidad_1/3_El_Derecho_como_ciencia.pdf.

- MOORRE, T. W., *Filosofía de la educación*, 2a. ed., México, Editorial Trillas, reimpresión 2012.
- MUÑOZ ROCHA, Carlos, *La ciencia del derecho*, disponible en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/jurid/cont/20/pr/pr31.pdf>.
- NINO, Carlos Santiago, *Introducción al análisis del derecho*, 2a. ed., Buenos Aires, Astrea, 2003.
- NOHLEN, Dieter, *El contexto hace la diferencia: reformas institucionales y enfoque histórico-empírico*, México, UNAM, 2005, disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=1092>.
- PANSZA G., Margarita *et al.*, *Fundamentación de la didáctica*, 16a. ed., México, Editorial Gernika, 2007, t. 1.
- PEÑA GONZÁLEZ, Carlos, *El valor científico del derecho*, disponible en: <http://www.derechoyhumanidades.uchile.cl/index.php/RDH/article/download/25781/27109>.
- SUAREZ DÍAZ, Reinaldo, *La educación. Estrategias de enseñanza-aprendizaje teorías educativas*, 2a. ed., México, Editorial Trillas, reimpresión 2007.
- TAMAYO Y SALMORÁN, Rolando, *El derecho y la ciencia del derecho. Introducción a la ciencia jurídica*, México, UNAM, 1986, disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=923>.
- WITKER V, Jorge, “*Docencia crítica y formación jurídica*”, en WITKER V, Jorge (comp.), *Antología de estudios sobre la enseñanza del Derecho*, 2a. ed., UNAM, 1995.
- , *Técnicas de la enseñanza del derecho*, 4a. ed., México, Editorial PAC, 1995.

LA PROVINCIA Y LA FORMACIÓN DEL CATEDRÁTICO UNIVERSITARIO

Nicolás NIETO NAVA*

RESUMEN: Esta colaboración aborda el tema de la formación del docente universitario de la carrera de Derecho en la provincia y las dificultades que enfrenta, al vivir fuera de la capital en sus respectivas entidades, para lograr una formación académica sólida, así como proyección en dicho ámbito.

La descentralización de los campus universitarios; las modalidades de educación a distancia, abierto y semi abierto, así como las modalidades de fin de semana en estudios de posgrado y el propio sistema tutorial, han generado nuevos escenarios que requieren del catedrático universitario fuera de la capital. Entonces, vale la pena reflexionar si ante dichas exigencias el profesional del derecho que vive en la provincia cuenta con condiciones favorables para su formación como catedrático de nivel universitario.

El texto pone de relieve la importancia de la actividad docente y académica, su revaloración en la provincia; la importancia de contar con un catedrático universitario con formación y proyección académica, así como las dificultades que implica el vivir en el interior de las entidades federativas si es que se han elegido aquellas áreas en el ejercicio de la carrera de Derecho.

PALABRAS CLAVE: provincia, investigación jurídica, docente universitaria.

ABSTRACT: The present article emphasis on the university professor training in the Law school in a local community and the challenges that faces living outside the capital city in order to obtain a successful academic knowledge and teaching training into this area of education.

* Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Campus "Miguel Hidalgo".

Campus universities in the community. Different varieties of educational plans have been offered as online, full time and partial time careers, some degrees usually taken on weekends as teaching training programs too. All these different scenarios in the in the community required of the university professor outside the capital city, therefore we have to consider according to these needs if the graduating students in Law school that have been living in a local community away from the big cities have the complete knowledge and skills to become as a university level professor.

The essay points up the importance on the academic and training activities among the community. The importance of having a university professor with a wide knowledge and academic skills, as well as facing some disadvantages of living in communities once you have chosen this specific field in the law school career.

KEYWORDS: Community, legal research, university professor.

SUMARIO: I. Nota introductoria. II. La capital como tradición. III. La provincia como nuevo escenario de los estudios de derecho. IV. El docente universitario de y en la provincia. V. Importancia de impulsar al docente de derecho en la provincia. VI. Referencias bibliográficas.

I. NOTA INTRODUCTORIA

La impartición de la educación ha estado sujeta a un proceso de centralización que excluye no sólo a los alumnos que no pueden migrar a las capitales de las entidades federativas. Dicha exclusión también afecta a los profesionistas que viven en la provincia y que desean laborar como docentes universitarios en instituciones públicas.

La enseñanza del Derecho no escapa a dicha realidad. Hasta la fecha sigue siendo inaceptable la cobertura que tiene el nivel de licenciatura respecto de la población en edad de estudiar en dicho nivel. Son más los jóvenes que son excluidos del aula universitaria.¹

Por lo tanto, el joven debe optar por la Universidad privada, institución que ya capta una buena cantidad de estudiantes, con el inconveniente del pago de elevadas colegiaturas, escasos esquemas de apoyos o becas para sus

¹ De acuerdo con el documento Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional, la cobertura en educación superior, al 2012, fue de 32%. Disponible en: http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_01/Text/01_06a.html, (consulta: 12 de octubre de 2015).

estudiantes y, en varios casos, con una calidad académica y validación de estudios que generan dudas.

Si bien se ha visto como “natural” que el estudiante migre a las capitales para tener acceso a la Universidad pública y el consecuente mercado laboral de las grandes urbes, también es cierto que esta realidad ha cambiado debido a la introducción de modalidades de estudio que incentivan la descentralización de la enseñanza del Derecho: modalidades a distancia, abierto o semiabierto. En algunos casos se han abierto Campus Universitarios que ofrecen la modalidad presencial. La propia Universidad privada ha contribuido a descentralizar la enseñanza del derecho.

Esta realidad exige de un catedrático universitario con preparación sólida y expectativas de proyectarse en el ámbito académico. Pero, ¿hasta qué grado el vivir en provincia limita al profesional de derecho para el efecto de que pueda desempeñarse como docente universitario?

El propósito de esta aportación es centrarse en la problemática que enfrentan los profesionales del Derecho, que viven en la provincia y que han optado por convertirse en catedrático universitario, para contar con una preparación sólida y un impulso a su vida académica. También se hace referencia a los beneficios que implica la formación adecuada del catedrático del derecho cuando éste vive en la provincia.

Las ideas surgen de la propia experiencia en cuanto catedrático de un Campus Universitario inaugurado hace cinco años en la provincia de Michoacán.

II. LA CAPITAL COMO TRADICIÓN

Las escuelas, desde su origen, han estado centralizadas debido a diversas condiciones que favorecen la monopolización del conocimiento: la escasez de libros cuando éstos eran escritos a mano; la impartición de educación en centros de estudio dependientes de la Iglesia Católica; el surgimiento de las grandes ciudades que reclamaron para sí las primeras casas de estudio como antecedentes de la Universidad actual, la que nace en la Europa medieval en el siglo XI.²

En esa dinámica modernizadora, la migración hacia la capital ha sido “natural”. El joven tiene que dejar su lugar de origen para acceder al co-

² De Dienheim Barriguete, Cuauhtémoc, “La enseñanza del derecho en el estado de Michoacán durante el siglo XIX”, en Alfonso Jiménez, Armando *et al.* (coords.), *Ensayos histórico-jurídicos: México y Michoacán*, México, UNAM-Universidad Latina de América-Supremo Tribunal de Justicia del Estado de Michoacán, 2006, pp. 168-170.

nocimiento y la formalidad necesaria para ejercer como profesionista. Una vez convertido en profesionista debe permanecer en la capital debido a las oportunidades laborales, académicas, políticas, etcétera; aspectos que son inexistentes en los respectivos lugares de origen. El destacar en la capital se ha convertido en un progreso personal y una especie de prestigio para los respectivos lugares de origen de los profesionistas.

La Universidad pública se nutre de jóvenes entusiastas al tiempo de contribuir a la superación de éstos. Un proceso de consolidación recíproca.

Tal y como sucede con actividades productivas primarias, la provincia acusa el abandono de sus naturales. Al tiempo de padecer la problemática social, económica, política, etcétera, carece del recurso humano que si bien surge de ella, se forma y se mantiene en la capital.

Sin embargo, la sobrepoblación de las grandes urbes direcciona la atención a la provincia y sus atractivos: mercados potenciales, materia prima, mano de obra. Es entonces que inicia el desplazamiento de los profesionistas al interior de las diversas entidades y con ellos, la de empresas e instituciones. Las actividades productivas se extienden. El sector educativo no escapa a esta dinámica.

III. LA PROVINCIA COMO NUEVO ESCENARIO DE LOS ESTUDIOS DE DERECHO

En el caso concreto de la enseñanza del derecho existen factores que por sí mismos llaman a los profesionales hacia la provincia: las instituciones del Poder Ejecutivo deben tener presencia en la mayor parte del territorio; los tribunales de diversas materias tienen sedes en todos los municipios; la problemática social no reconoce territorios.

Al mismo tiempo, el crecimiento poblacional, las condiciones de pobreza y aspectos de tipo personal, impiden que una gran cantidad de jóvenes migren hacia la capital o que realicen sus estudios universitarios. Por lo tanto, surge la necesidad de diversificar la oferta de enseñanza del derecho en modalidades como las de a distancia, sistema abierto o semi-abierto.³ El primer sistema permite que los estudios puedan proporcionarse desde el centro universitario. Los otros dos exigen el desplazamiento de catedráticos a los lugares a los en que se desplaza la oferta educativa.

³ Jorge Moreno Collado expone que la Universidad Nacional Autónoma de México, como un mecanismo para extender la educación superior a quienes la soliciten, introduce la Universidad abierta el 25 de febrero de 1972. Fix-Zamudio, Héctor, *Metodología, docencia e investigación jurídicas*, México, Porrúa, p. 108.

En el propio sistema escolarizado se han llevado a cabo acciones para descentralizar los Campus universitarios. Con ello aumenta la posibilidad de captar matrícula en beneficio del sector de jóvenes que no pueden migrar de su lugar de origen.

La existencia de universidades privadas es otro ingrediente que exige la presencia del docente universitario.

Entonces, existen escenarios nuevos en lo que el profesional del derecho encuentra la oportunidad para desempeñarse como académico. Incluso es posible afirmar, a título personal, que este nuevo campo de trabajo en la provincia ha generado la evaluación positiva hacia la labor docente dentro de los campos de acción con que cuenta el profesional del derecho.⁴ Es decir, el ser docente universitario es más atractivo que antes, sobre todo en un contexto (la provincia) en el que existía una especie de devaluación del trabajo de catedrático y sobrevaloración por el desempeño como abogado litigante.

La investigación jurídica, la vida académica ya no se aprecian tan lejanos al interior de la entidad federativa, pero ello no quiere decir que las condiciones estén dadas para que el profesional con aspiraciones docentes, pueda tener la preparación y la proyección que le exige su labor docente.

Ya en este escenario, las plazas como profesor pueden ser cubiertas por una migración a la inversa: de la capital a la provincia; o por quienes son originarios del lugar respectivo.

La primera opción ofrece inconvenientes: para el profesional del derecho que ya radica en la capital, el migrar a la provincia luce poco atractivo, pues ello le exige abandonar relaciones y posibilidades de mayor proyección. Si la distancia permite un viaje de ida y vuelta en el mismo día, ello resulta desgastante desde el punto de vista físico para el profesionista. Además, con la finalidad de reducir el número de viajes, es frecuente que las horas de clase se aglutinen en un día o dos a la semana en beneficio del catedrático, pero en detrimento de la calidad de su labor así como del aprovechamiento por parte de los alumnos quienes quedan sujetos a horarios extenuantes con el mismo titular.

Por lo tanto, la opción más viable e incluso justa, es recurrir a los profesionistas originarios de la provincia. Entonces, ante la necesidad de contar con elementos capacitados para la labor docente es que vale la pena reflexionar sobre las condiciones que ofrece la provincia misma para prepa-

⁴ De acuerdo con el documento ya citado (Plan a diez años...), de 1990 a la fecha, el número de catedráticos universitarios se ha triplicado (342,269 al 2012). De esa cantidad, apenas una cuarta parte son profesores de tiempo completo. *Op. cit.*

rar el recurso humano y proyectarlo de acuerdo con las exigencias del aula universitaria.

Con la finalidad de ilustrar el campo de trabajo que se encuentra disponible para el docente de derecho, se presentan el siguiente cuadro son datos obtenidos del anuario sobre educación superior, elaborado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), para el ciclo escolar 2013-2014 y tomando en cuenta las instituciones incluidas en el mismo.⁵

<i>Número de estudiantes de derecho</i>	<i>Escolarizado</i>	<i>No escolarizado</i>	<i>Posgrado escolarizado</i>	<i>Posgrado no escolarizado</i>
Universidad pública	120,540	16,761	7,138	698
Universidad privada	108,644	46,550	11,543	7,851

Como puede apreciarse, la Universidad privada tiene mayor captación de alumnos de licenciatura y de posgrado. Sólo es superada por la Universidad privada en el sistema escolarizado, pero fuera de este rubro, ofrece mayor captación de alumnos. En el mismo sentido, con la finalidad de poner de relieve la presencia de escuelas de sostenimiento privado en el nivel superior y con base en información del anuario citado, se presenta este cuadro que contiene el número de escuelas que ofrecen la carrera de Derecho en las diversas entidades federativas:

Aguascalientes	14
Baja California	26
Baja California Sur	6
Campeche	8
Chiapas	46
Chihuahua	14
Coahuila	21
Colima	14
Distrito Federal	75

⁵ Disponible en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior> (fecha de consulta: 3 de octubre de 2015).

LA PROVINCIA Y LA FORMACIÓN DEL CATEDRÁTICO UNIVERSITARIO

43

Durango	8
Guanajuato	52
Guerrero	28
Hidalgo	33
Jalisco	44
México	107
Michoacán	24
Morelos	29
Nayarit	21
Nuevo León	34
Oaxaca	23
Puebla	85
Querétaro	22
Quintana Roo	16
San Luis Potosí	22
Sinaloa	11
Sonora	12
Tabasco	15
Tamaulipas	27
Tlaxcala	11
Veracruz	70
Yucatán	23
Zacatecas	6
<i>Total</i>	937

En total, 937 escuelas de sostenimiento privado que ofrecen la licenciatura en derecho, ya sea en modalidad escolarizada o no escolarizada. Es

una cantidad excesiva, que si bien refleja la necesidad de captar jóvenes en edad de cursar estudios de nivel superior y que puede tomarse como un campo de trabajo para el docente universitario, también es cierto que refleja una realidad en la que cual la calidad o nivel de preparación del docente universitario y su clase impartida frente a grupo, quedan en entredicho, como se explicará en el siguiente apartado.

IV. EL DOCENTE UNIVERSITARIO DE Y EN LA PROVINCIA

Se considera que la provincia ofrece escasas posibilidades a los profesionales del derecho para que se preparen como docentes universitarios. Cumplir con dicha exigencia implica superar una serie de inconvenientes a las que no se enfrentan sus pares en la capital. No obstante, también es posible afirmar que mediante el trabajo constante y la unidad las posibilidades aumentan. Es indispensable que el docente universitario de la provincia se una para constituir grupos identificables que exijan con su labor y necesidades, los recursos por parte de los Campus centrales e instituciones relacionadas con la enseñanza del Derecho.

De inicio, la docencia es un área de ejercicio del Derecho que ha gozado de escaso prestigio en la provincia. Se identifica al abogado como el prototipo del jurista a seguir. La labor en el aula pareciera estar reservada a los profesionistas inexpertos o que no gozan de carga laboral como litigantes. El ingreso como docente suele ser inferior al de un litigante.

En el mismo tenor, el trabajo académico o de investigación parece quedar reservado a los investigadores que radican en la capital. Parece “natural” que los investigadores de las grandes urbes y aún del extranjero, se desplacen a la provincia en cuanto escenario de numerosos objetos de investigación. Esta labor científica se asume como una labor impropia, una tarea de la que es mejor ser objeto que sujeto. La contrariedad que resulta es abrumadora: ¿de qué manera contar con estudios de derecho de la calidad que implica la Universidad pública, si al extenderse al interior de la entidad federativa no se cuenta con docentes e investigadores que respalden la presencia de la casa universitaria?

Si se toma en cuenta lo que ya Fix-Zamudio advierte, en el sentido de que la docencia y la investigación son actividades relacionadas,⁶ entonces existe un problema grave en la provincia: el ejercicio docente devaluado en su apreciación como ámbito de ejercicio del Licenciado en derecho y leja-

⁶ *Op. cit.*, p. 85.

nía respecto de la labor de investigación. Este resultado es natural si se parte del valor con el que es apreciado el trabajo en el aula universitaria, pero es la muestra clara del escenario difícil que existe en la provincia al momento de optar por el trabajo como docente. Al mismo tiempo, da muestra de un vacío que es necesario llenar no con académicos foráneos, sino con los originarios de las regiones respectivas.

En este último sentido es necesario resaltar otra arista: es frecuente que la labor docente sea efectuada por abogados litigantes, es decir, por quienes no han valorado dicha tarea como la principal, sino como una accesoria y, en algunos casos, como la única posible ante la escasa oportunidad o aptitudes para la litigación, sobre todo en universidades privadas, que cada vez más proliferan y que contratan juristas que hacen las veces de catedráticos por accidente o por necesidad. Este factor demerita tanto la calidad con que se enseña el derecho en el aula como el prestigio de la Universidad pública; de igual forma, agrava la calidad de la planta docente en la Universidad privada y con ello también la calidad con la que se enseña el Derecho en nuestro país.

Esta magnificencia del abogado litigante provocó una especie de enquistamiento en el interior de las entidades federativas: los abogados de antaño reclaman para sí el prestigio del Licenciado en derecho, toleran poco la competencia al tiempo de generar una especie de parálisis en la evolución del Derecho en cuanto una ciencia con un espectro más amplio de acción. Sin embargo, con la progresiva migración de profesionistas o, mejor dicho, con el retorno de éstos a sus lugares de origen, se produce un efecto refrescante y que rompe los viejos moldes sobre la formación, el ejercicio y la actualización del jurista. Con ello la práctica docente se ve beneficiada, pero también ello crea nuevas exigencias para la Universidad Pública.

Militza Montes y Jesús Santillán aciertan al afirmar que el profesional de la actualidad no se limita a la obtención de una licenciatura, ostracismo en el que sí se ubica una buena parte de los abogados litigantes de antaño, sino que buscan superarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de posgrados.⁷ Así, las nuevas generaciones de licenciados en derecho, tanto refrescan el escenario profesional, como abren el horizonte del ejercicio personal. Con ello también renuevan el interés por la enseñanza del derecho en el aula universitaria en cuanto área de trabajo, lo que conlleva la necesidad de contar con una preparación sólida.

⁷ Montes López, Militza y Santillán Gutiérrez, Jesús, *La ética profesional en la Universidad Michoacana en los alumnos de posgrado*, México, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2009, p.42.

Para nadie es un secreto que el estar frente a grupo en el nivel universitario exige preparación académica, la obtención de un grado superior al en que se está impartiendo clase, con la finalidad de ofrecer una clase de calidad al alumnado. Entonces, el posgrado es el camino inexorable para el docente universitario. Fix-Zamudio resalta que uno de los principales problemas de la enseñanza del Derecho en México es precisamente la preparación del catedrático, al grado de considerarlo un obstáculo para la modernización de la enseñanza del Derecho en toda América Latina.⁸ El documento de elaborado por la propia UNAM refiere que si bien existe una tendencia de acumulación de grados académicos y actividades de investigación, en la mayoría de los casos no se cuenta con las condiciones para desarrollar ésta última, lo que a su vez genera desaliento en el trabajo docente.

Entonces aparece otro de los problemas del catedrático universitario: su consolidación y proyección como investigador. Es verdad que la labor docente debe estar acompañada de la investigación. Resulta inconcebible que un catedrático universitario pueda ejercer durante 10 o más años (es una cantidad arbitraria) frente a grupo sin que tenga nada que aportar al área del Derecho en la cual se ha especializado para impartir clase. El aula universitaria no es sólo un espacio de aprendizaje; es un espacio de construcción del conocimiento. Para ello debe tenerse un pensamiento crítico, para iniciar en el docente pues sólo gracias dicha perspectiva podrá encausar y reforzar el pensamiento propio de sus alumnos. La postura crítica no sólo se obtiene de lo aprendido en el foro, en el tribunal; también es necesaria la reflexión, el análisis, el ejercicio comparativo. Sobre todo cuando vivimos una tendencia globalizadora en materias como los derechos humanos y el Derecho Penal. El alumno de derecho del siglo XXI requiere de un catedrático con preparación sólida y con proyección.

Sin embargo, ¿qué opciones tiene el docente en la provincia para cumplir con tales expectativas? En realidad, son pocas. Se enumeran las razones que respaldan esta afirmación:

- Los estudios de posgrado exigen la migración hacia la capital.
- Los posgrados de calidad son de tipo presencial, lo que implica una migración definitiva hacia la capital.
- Los posgrados de calidad exigen el abandono de la labor docente en la institución en que se realiza la labor docente y excluyen cualquier otro tipo de actividad laboral.

⁸ *Op. cit.*, p. 379.

- Si bien existen posgrado de calidad con la modalidad tutorial, dicha opción sólo es accesible para catedráticos que tienen una carrera en la investigación ya consolidada.
- Los posgrados ofertados por universidades privadas distan de tener la calidad que debe tener un programa de ese nivel.
- El docente de provincia es, por lo general, un profesor de asignatura.
- Para acceder a promociones como investigador debe tenerse medio tiempo o tiempo completo.
- Para acceder a promociones o apoyos institucionales y gubernamentales, debe tenerse calidad de profesor definitivo, además de contar con medio tiempo o tiempo completo.
- El asesoramiento de tesis y el presidir exámenes de titulación es una función reservada para profesores con calidad de definitivos.

El docente universitario del derecho, para estar en condiciones de cursar estudios de posgrado se ve forzado a desplazarse de su lugar de origen. La mayor parte de programas se ofrecen en modalidades de fin de semana. Si bien ello no es tan gravoso en aspectos como erogación de gastos, inversión de tiempo y desgaste de tipo personal, también es cierto que dichos programas no son reconocidos como programas de calidad, los cuales, debido a sus estándares, están en mayor condición de impulsar a los estudiantes en las labores de investigación; el posgrado de calidad ofrece también la vinculación con centros de estudio, posibilidad de intercambios académicos, etcétera.

El problema radica en que el posgrado de calidad exige el tiempo completo para dedicarse al mismo. El aspirante debe renunciar a cualquier actividad laboral, incluso la docente si es que imparte clase en la misma institución que ofrece el posgrado. Entonces se crea un círculo vicioso del que es imposible escapar: si el docente de provincia quiere tener una preparación sólida debe renunciar a su cátedra en la Universidad para trasladarse a la capital o ciudad que oferta el posgrado de calidad; no puede desarrollar ninguna otra actividad; una vez terminado el ciclo de estudio el apoyo de la beca es retirado de inmediato, sin ningún plazo extra que le permita al catedrático reincorporarse al espacio docente que tenía antaño, pues debe recordarse que normalmente se trata de profesores de asignatura, sujetos a concurso de oposición y que no gozan de beneficios como permisos o licencias para estudiar su posgrado.

En ese tenor se vislumbra otra realidad: el ámbito académico es exigente, atrapa, excluye. Es imposible formar parte del círculo académico si está

lejos de la capital. Mucho más complicado es mantenerse pues ello supone vincularse con otros investigadores, con centros de estudio y los recursos para realizar labores de investigación (bibliotecas, archivos, celebración de congresos, etcétera), están lejos del alcance de la provincia. Por lo tanto y de manera paradójica, la única vía del profesor de Derecho que radica en la provincia, para poder destacar en el ámbito académico, es abandonarla.

La condición laboral es otro factor determinante en cuanto obstaculiza la consolidación académica del profesor de la provincia. Es posible afirmar que en las instituciones públicas que tienen extensiones al interior de las entidades, sus maestros tienen la categoría de interinos o por asignatura. En las universidades privadas cunde el modelo de la contratación por honorarios. Ninguna de las dos opciones es viable si de estabilidad o proyección se habla.

En el caso de la Universidad pública, al ser interino y estar sujeto a concursos de oposición, la desventaja del profesor de provincia es inmensa frente a sus pares de la capital. De entrada porque previo a un concurso abierto se agota un concurso de oposición interno, para docentes de base e incluso integrantes del sindicato de profesores; luego, en el concurso de oposición abierto, que califica los méritos académicos, tenemos que las bases o convocatoria general invisibiliza la condición concreta de la provincia al poner a competir en aparente igualdad de condiciones a profesionistas que no las tienen. Ello porque los cursos, diplomados, congresos, conferencias, etcétera, están disponibles en los centros de población grandes: para un académico residente en ellos le implica disponer de unas horas para asistir a los mismos; en cambio, para el catedrático de provincia le implica perder el día completo, abandonar el aula, su empleo, sufrir descuentos y además gastar en el traslado, sin contar el mayor desgaste físico.

Otro factor relacionado es que al no contar con la categoría de definitivos, le impide al docente interino formar parte de cuerpos colegiados como un Consejo Técnico, participar en promociones como profesor investigador, asesorar tesis, ser sinodal en exámenes de grado, entre otros aspectos a los cuales tienen acceso sus pares definitivos y que al concursar en igualdad de condiciones, superan a los primeros con facilidad.

La propia Casa de Estudios excluye al docente de provincia. Sus recursos formación y actualización internos están diseñados para el catedrático que reside en el Campus central. Los horarios, duración e incluso procedimientos de notificación olvidan por completo al docente que vive en las regiones.

La condición en la Universidad privada es agravada porque varias instituciones carecen de una red que las vincule, son pocas las universidades que

cuentan con extensiones que le permitan una mayor proyección a sus catedráticos. En la mayor parte de los casos se trata de escuelas que sólo tienen presencia en ciertos municipios, lo que impide que se realice la investigación jurídica de manera seria. Pero el ingrediente que más afecta al docente es su condición laboral: la contratación por honorarios y con un pago por hora que no hace sino obligar al profesionista a tener una gran cantidad de horas-clase si es que desea tener un ingreso aceptable. Esta carga de trabajo demerita la labor docente y su condición de no ser empleado, sin prestaciones, sin antigüedad, seguridad social ni acceso a créditos para la vivienda, ni qué decir de la posibilidad de formar sindicatos. Estos datos deben tomarse con seriedad si se toma en cuenta la gran cantidad de escuelas privadas que ofrecen la carrera de derecho y la cantidad alumnos que captan.

Ante dicho panorama es posible afirmar que el docente universitario de la provincia se encuentra entre dos realidades: la de responder a una exigencia teórica de cumplir con una elevada función dentro del Sistema Educativo Nacional y por la otra, la de contar con nulo o escaso apoyo para cumplir con ese papel. Se requiere de un docente académico e investigador, pero son pocas las opciones serias que se tienen si es que se vive en las regiones de las entidades; es necesario contar con un docente sólido, con proyección, pero su condición laboral no se lo permite; se han extendido las modalidades de estudio en el nivel universitario, pero no se cuenta con los catedráticos preparados a efecto de ofrecer la misma calidad o nivel de estudio de aquél con que se cuenta en las ciudades más importantes. Además del profesionista afectado por tales condiciones, lo más grave son los miles de alumnos de la carrera de Derecho que se ven afectados por un bajo nivel académico de sus profesores.

V. CONCLUSIÓN: LA IMPORTANCIA DE IMPULSAR AL DOCENTE DE DERECHO EN LA PROVINCIA

No es exagerado afirmar que el docente universitario debe responder a una gran presión. La función que tiene asignada es una de las más importantes si se toma en cuenta que la educación es un tema toral en el progreso de cualquier país. El docente universitario es la punta del iceberg, es el elemento más visible del complejo entramado de la Educación Superior. Es uno de los pilares y uno de los problemas cuando se trata de mejorar un sistema educativo.

No obstante, también es quien sufre las políticas gubernamentales, de presupuesto o laborales. Se le exige mucho y se le retribuye poco. Los apoyos son selectivos y excluyentes.

Esta realidad se agrava en perjuicio del docente que radica en la provincia. Al tiempo que se le requiere debido a la extensión de la presencia de la Universidad Pública y la proliferación de la Universidad privada, se le mantiene en una dinámica laboral en la que pareciera que su única función es impartir clase, pero no se le brindan los apoyos para que cumpla su labor con calidad, con solidez académica y proyección en las labores de investigación. Pareciera que sólo responde a la exigencia de mano de obra o, mejor dicho, de intelecto disponible, para ofrecer posibilidad de estudios a un sector de la población que queda excluido de la Universidad Pública, ya por las distancias, ya por razones de tipo económico.

Este abandono se ve reflejado en la calidad de los estudios, en el nivel de preparación del Licenciado en derecho; pareciera que existe una diferencia de calidad entre el estudiante de la capital y el de la región; entre el profesor de la capital y sus pares de la provincia.

Me interesa concentrarme en el catedrático de la Universidad pública, ello porque cada entidad tiene una Casa de Estudios que está llamada a vincularse e influir con su sociedad, a ser un factor para el constante mejoramiento de diversos aspectos de la vida nacional. Para cumplir con objetivos tan elevados es necesario contar con profesores sólidos, con posibilidad de crecer en su labor académica y de investigación; para ello se requiere mejorar sus condiciones laborales, facilitar el acceso a apoyos, programas o actividades académicas y, sobre todo, visibilizar al docente de provincia, ser sensibles a su condición especial y flexibilizar ciertos esquemas que les excluyen. Lo anterior, además de beneficiar a sus alumnos y el proceso de enseñanza-aprendizaje, confirma el prestigio de la Universidad pública al interior de la entidad federativa de que se trate, al percibirse que el catedrático de provincia tiene la misma calidad que uno que ejerce en la capital.

En el mismo sentido, la existencia de catedráticos sólidos en la provincia permite ampliar la labor de investigación a la que se debe todo docente universitario del derecho. De igual forma, permite que la Universidad pública amplíe su cobertura con la misma calidad que en la capital y con ello, colocarse como primera opción ante la proliferación de universidades privadas.

Finalmente, una formación consistente del docente universitario de la provincia le permite estar en igualdad de condiciones en los procesos de asignación de plazas definitivas pues para nadie es un secreto la inmensa cantidad de profesores de asignatura que existe en las diversas Casas de Estudio y en cuyos procesos internos de asignación, es incontestable la disparidad de fuerzas entre ambos tipos de docente, toda vez que el que radica en la capital cuenta con una variedad de recursos académicos y laborales de lo que carece su símil de provincia.

La tendencia de extender la presencia de la Universidad pública hacia las regiones no va a cambiar; al contrario, vive un proceso de transformación a gran escala⁹ pues debe responder a un mundo globalizado, tecnificado, deshumanizado, inequitativo y un extenso etcétera, sin contar con el contexto nacional; para ampliar la cobertura en el nivel profesional se requieren de más aulas, físicas o virtuales y éstas aulas necesitan de catedráticos con un nivel académico adecuado. Es la oportunidad para seguir valorando la docencia en su real dimensión, un ámbito importante en el ejercicio del derecho al tiempo de que al enseñar construye, al reflexionar actúa y cambia los rígidos esquemas del Derecho. Pero así como es la oportunidad es la exigencia para el propio profesionista a comprometerse con su labor docente y no tenerla como una actividad accesorio, pasajera o por exclusión. Finalmente, si ya el docente universitario es un tema de atención para las autoridades educativas, el docente de provincia debe ocupar un espacio en la mesa de discusión para reflexionar la forma en que se le puede impulsar y con ello, tener una enseñanza del Derecho uniforme en todas las regiones del país.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DIENHEIM BARRIGUETE, Cuauhtémoc, “La enseñanza del derecho en el estado de Michoacán durante el siglo XIX”, en ALFONZO JIMÉNEZ, Armando *et al.* (coord.), *Ensayos histórico-jurídicos: México y Michoacán*, México, 2006, UNAM-Universidad Latina de América-Supremo Tribunal de Justicia del Estado de Michoacán, 2006.
- FIX-ZAMUDIO, Héctor, *Metodología, docencia e investigación jurídicas*, México, Porrúa.
- MAS TORELLO, Oscar, “El profesor universitario: sus competencias y su formación”, *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, España, vol. 15, núm. 3, diciembre 2011, disponible en: <http://www.ugr.es/~refpro/rev153COL1.pdf>, (fecha de consulta: 3 de octubre de 2015).
- MONTES LÓPEZ, Militza y Santillán Gutiérrez, Jesús, *La ética profesional en la Universidad Michoacana en los alumnos de posgrado*, México, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2009.

⁹ Mas Torello, Oscar, “El profesor universitario: sus competencias y su formación”, *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, España, vol. 15, núm. 3, diciembre 2011, pp. 195-211, disponible en: <http://www.ugr.es/~refpro/rev153COL1.pdf> (fecha de consulta: 3 de octubre de 2015).

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DE CARA A LA IMPLEMENTACIÓN DE JUICIOS ORALES

Jorge ORTEGA CAMACHO

A María Asunción Camacho Chávez
A Mónica Venegas Hernández

RESUMEN: México se encuentra situado en una etapa de gran trascendencia para el ámbito jurídico, derivado de las recientes reformas que han implementado procesos de corte oral en el país, por lo cual, la fuente de creación de operadores jurídicos, que se encuentra en las Universidades debe transformar la manera de enseñar Derecho, con miras a un “enfoque por competencias” desarrollado por la andragogía, así como privilegiar la educación experimental y el uso de métodos de enseñanza como el “de casos” y el “empírico-dialéctico”, velando por la necesidad de relacionar la enseñanza del Derecho con su aplicación a la vida real, a problemas jurídicos concretos, que permitan al alumno obtener un beneficio personal, al ser preparado para el trabajo eficiente en la práctica forense de su ciencia y en consecuencia, su éxito profesional.

PALABRAS CLAVE: Andragogía; pedagogía; competencias; método de casos; método empírico dialéctico; método experimental; observación; justicia oral; enseñanza; aprendizaje; derecho procesal; principio de participación; principio de horizontabilidad; principio de flexibilidad; programas de estudio; simulacro de audiencia; modelos didácticos; conocimiento significativo.

ABSTRACT: Mexico is located in a period of great importance to the legal field, derived from recent reforms that have implemented processes oral court in the country, therefore, the source of creation of legal operators, which is in the universities must transform the way of teaching law, with a view to a “competence approach” developed by andragogy and privilege experiential education and the use of teaching methods as “cases” and “empirical-dialectical”

ensuring the need to relate the teaching of law with its application to real life, to specific legal problems that allow students to obtain a personal benefit, being prepared for the efficient work in forensic practice of their science and consequently, their professional success.

KEYWORDS: andragogy, pedagogy; skills; case method; dialectical empirical method; experimental method; observation; oral justice; teaching; learning; procedural law; principle of participation; principle of horizontality; principle of flexibility; curriculum; mock hearing; teaching models; significant knowledge.

SUMARIO: I. *Introducción.* II. *La implementación de una justicia de corte oral en México contemporáneo.* III. *La andragogía del derecho procesal, enfocada a juicios orales.* IV. *Aprendizaje y enseñanza del derecho con un enfoque por competencias.* V. *La educación experimental.* VI. *Los métodos “empírico-dialéctico”, el “de casos” y “el de observación”.* VII. *Conclusiones.* VIII. *Bibliografía.*

I. INTRODUCCIÓN

El orden jurídico de una determinada región, va cambiando, debido a que el mismo es resultado de las necesidades y exigencias de la población asentada en dicho espacio geográfico, nace y se reforma gracias a los diversos problemas y sucesos que surgen en la sociedad y que deben ser regulados por el Estado para lograr un bienestar común. Es decir, la sociedad con el paso del tiempo va cambiando debido a diversos aspectos como lo son: económicos, culturales, generacionales e idiosincráticos (por citar algunos), los cuales repercuten en la misma, aunado a los avances tecnológicos y científicos que inevitablemente hacen evolucionar a dicha sociedad y junto con ello, surgen nuevas problemáticas y se merman otras, resultando necesario para el gobierno adaptar su orden jurídico a las nuevas exigencias de la sociedad, apoyándose el legislador en dichos avances, tratando de encontrarles el mejor provecho y lograr que la impartición de justicia cumpla con los objetivos encomendados.

A través de los tiempos hemos podido observar abrogaciones y derogaciones de normatividad jurídica, algunas porque se vuelven obsoletas en la sociedad y no pasan más allá de ser letra muerta, otras que se modifican, en parte, con la finalidad de que la impartición de justicia se haga más ágil y

eficaz. Un ejemplo tangible y latente lo tenemos en nuestro país, en donde en los últimos años hemos visto un gran número de reformas, tanto constitucionales como legales, entre ellas, la reforma laboral, fiscal, educativa, de seguridad, energética, en materia de amparo y derechos humanos, aquellas que instauraron un sistema de corte acusatorio, adversarial y oral en materia penal, así como la instauración paulatina de la justicia oral familiar, oral civil y oral mercantil en las diferentes entidades federativas y en el Distrito Federal.

Y es precisamente en éste tipo de justicia denominada coloquialmente como “juicios orales” a la cual nos enfocaremos, puesto que como se ha dicho la misma se ha ido implementando de manera gradual o secuencial en nuestro país, siendo que los planes a futuro, consisten en seguir haciendo reformas, con la finalidad de que llegue el momento en el que, en nuestra nación, la mayoría de la justicia tenga un proceso predominantemente oral, en virtud de que nuestro país se está adentrando a sistemas jurídicos más justos y eficaces, tomando el ejemplo de las tendencias mundiales que han obtenidos buenos resultados con la aplicación de justicia de corte oral.

En esa tesitura, la adopción de estos tipos de procesos se había tardado, pues se vislumbraba necesaria desde hace ya bastante tiempo, debido a que la implementación de la justicia oral en las distintas materias del Derecho, según los expertos, tanto extranjeros como nacionales, tiene en común diversos beneficios, como lo son: mayor eficiencia y eficacia, mayor participación de la sociedad civil, intermediación y mayor equidad entre los sujetos procesales, justicia más completa y accesible, mejores decisiones, mayor seguridad jurídica y transparencia, imparcialidad, celeridad y flexibilidad en los procesos, que sean más abiertos y económicos, así como se incentiva la conclusión de los mismos aplicando medios alternativos de solución de controversias, evitando sujetar a las partes a un procedimiento largo y engorroso que forzosamente concluya con el dictado de la sentencia, por lo cual, en primer término se debe de difundir la investigación y el estudio de éste tipo de procedimientos, mediante la enseñanza adecuada de los mismos, con el objetivo de que se materialicen dichos beneficios y no solo queden en letra muerta.

De ahí, que sea tan importante el estudio, pero sobre todo la debida adecuación de dichos procesos a nuestra sociedad, lo que sólo se logrará si existe una debida enseñanza y aprendizaje de los mismos, por todos los operadores jurídicos; en virtud de ello, es que estamos situados en un momento crucial para la procuración e impartición de justicia en nuestro país, que debe ser tomado con vital relevancia por quienes nos decimos estudiosos del Derecho y por quienes aplicamos el mismo mediante su práctica forense, ya que nos tocó estar ubicados, en la transición de una justicia predominan-

temente escrita (que ha imperado en el país desde el siglo pasado) a una justicia predominantemente oral, lo que implica un gran reto, no solamente porque tenemos que aplicar, incluso simultáneamente, el Derecho Sustantivo en procesos tanto orales como escritos, sino porque tenemos el compromiso de aplicar los nuevos procedimientos predominantemente orales de la mejor manera posible.

Ante ello, y derivado de lo novedoso que podrían resultar dichos procesos, incluso para abogados con años de experiencia en la práctica profesional, se reitera que existe una figura primordial que cobra especial relevancia, en la debida implementación de procesos orales, consistente en la adecuada enseñanza de los mismos, no sólo a futuros abogados, sino incluso a aquellos Licenciados en Derecho, con una vasta carrera profesional o diversos grados académicos, como Maestrías o Doctorados, que ante las reformas buscan la actualización jurídica necesaria al respecto, para seguir desempeñándose de forma adecuada en la *praxis jurídica*. Y es que, como se ha dicho, la justicia oral trae un cambio significativo en la forma en que todos los operadores jurídicos debemos de concebir al Derecho Adjetivo de nuestro país, puesto que, evidentemente no es lo mismo participar o litigar en un procedimiento escrito que en uno oral y por lo cual tampoco es igual enseñar un proceso de corte oral que uno predominantemente escrito, debiendo el profesor de Derecho adquirir nuevos métodos y técnicas de enseñanza, acordes a las exigencias de la justicia oral.

En conclusión, es evidente que las fuentes de creación de operadores jurídicos y de actualización de los mismos, que se encuentra en las Universidades debe transformar la manera de enseñar Derecho, con miras a las adecuadas teorías de la andragogía moderna, que han demostrado una gran efectividad en su ámbito y que son esenciales para las particularidades y exigencias que traen consigo los procesos de corte oral, mismas que se intentarán explicar de manera sucinta pero substancial a lo largo del presente curso, como lo son una enseñanza con “enfoque por competencias”, una educación experimental y métodos de enseñanza como el “de casos”, el “empírico-dialéctico” y el “de observación”.

II. LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA JUSTICIA DE CORTE ORAL EN MÉXICO CONTEMPORANEO

Como ya se estableció en la parte introductoria del presente escrito, en la actualidad cobra especial relevancia la didáctica adecuada que los profesores de Derecho Procesal deben aplicar en la enseñanza del mismo en nuestro país,

para que el alumno pueda tener un debido desempeño al momento de poner en práctica los conocimientos adquiridos en las aulas escolares, ello derivado de la implementación de una justicia de corte oral, puesto que si bien es cierto no todos los procedimientos jurídicos mexicanos se regirán bajo los principios rectores de la misma (oralidad, publicidad, concentración, continuidad, intermediación y contradicción), también lo es que la mayoría de ellos sí lo hará, derivado de que en marzo de 2004, Vicente Fox Quesada, entonces presidente de México, envió a la legislatura, la iniciativa en materia de seguridad e impartición de justicia, entre la que se encuentra la relativa a la instauración de juicios orales.

En consecuencia, se empezaron a instaurar en el país procedimientos de corte oral, como el penal, derivado de la reforma constitucional de 18 de junio de 2008, que instauró un proceso caracterizado por ser acusatorio, adversarial y oral; o el mercantil instaurado mediante Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 27 de enero de 2011, median el cual se adicionó al Libro Quinto del Código de Comercio, un Título denominado “Título especial” mediante el cual se creó el juicio oral mercantil.

Asimismo las diversas legislaturas de las entidades federativas y del Distrito Federal, han ido adoptando en sus sistemas jurídicos, procedimientos caracterizados por regirse por la palabra hablada, y como ejemplo tenemos la Capital mexicana, en donde el 10 de septiembre de 2009 y el 9 de junio de 2014, se publicaron en la Gaceta Oficial del Distrito Federal, reformas al Código de Procedimientos Civiles, entre ellas, las referentes, a la implementación de dos títulos especiales denominados “Del Juicio Oral Civil” y “Del Juicio Oral Familiar” respectivamente, y que denotan la importancia de cambiar la forma de visualizar los procesos, obligando a los profesores de Derecho a realizar una ardua investigación sobre las características y forma de actuar en los mismos, para lograr transmitir dichos conocimientos a los alumnos, buscando que adquieran un aprendizaje significativo, basado en competencias, que les permitan romper la brecha entre el mundo escolar y el laboral, lo que sin duda implica un cambio en la forma en enseñar el Derecho.

III. LA ANDRAGOGÍA DEL DERECHO PROCESAL, ENFOCADA A JUICIOS ORALES

El término Andragogía fue introducido por Malcom Knowles en Estados Unidos de Norte América en 1984, de acuerdo al autor, se refiere “*al arte de enseñar a los adultos a aprender*”, por lo cual hoy en día es entendida como

la disciplina que se ocupa de la educación y el aprendizaje del adulto, en oposición a la pedagogía, concebida como la teoría del aprendizaje de los niños.¹ Ahora bien, etimológicamente la palabra adulto, proviene de la voz latina *adultus*, que puede interpretarse como “ha crecido” luego de la etapa de la adolescencia, siendo evidente que, el estudio profesional de procesos orales, está dirigido a personas adultas, que tienen el interés de adquirir conocimientos necesarios para desarrollarse de forma óptima en su práctica profesional, ya que el hecho educativo es un proceso que actúa sobre el hombre a lo largo de toda su vida, por lo tanto la naturaleza del hombre indica que puede continuar aprendiendo durante toda su vida sin importar su edad cronológica.²

Por lo cual, tomando en consideración que el Derecho siempre está en constante cambio, el abogado debe tener la capacidad de ir adquiriendo día con día, las reformas y adiciones que surjan en el mundo jurídico, como las referentes a la instauración de procesos de corte oral, en donde tanto el universitario que está en vías de obtener el título de Licenciado en Derecho, como aquel que ya lo tiene y está actualizándose en la materia, deben de adquirir una educación basada en la andragogía moderna.

En ese orden de ideas, cabe señalar, que la andragogía se fundamenta en tres principios, mismos que adquieren aplicabilidad en la enseñanza de los procesos orales en el siguiente sentido:

- A) Principio de participación. El profesor al impartir materias relacionadas a procesos orales, debe de visualizar, que el estudiante no es un mero receptor, sino que es capaz de interactuar con sus compañeros, intercambiando experiencias que ayuden a la mejor asimilación del conocimiento, por ejemplo, aportando experiencias que haya podido tener, al haber participado u observado alguna audiencia de corte oral o bien participando en trabajos y prácticas en equipo dentro del aula, que le permitan resolver casos jurídicos y simular audiencias.
- B) Principio de horizontalidad. En este principio el profesor debe comprender que posee características similares a las de su alumno, quien es o será un profesionalista, que posee adultez y experiencia, por lo que dicho docente no debe abandonarse a la teoría tradicional de que él enseña y el alumno aprende, él sabe y el alumno ignora, sino que debe

¹ Véase, Knowles, Malcom S. *et al.*, *Andragogía, el aprendizaje de los Adultos*, México, Oxford, 2012, p. 77.

² Perez, Samuel Ubaldo (comp.), *Modelo andragógico fundamentos*, México, UVM, 2009, p. 77.

buscar la forma de intercambiar experiencias, y más aún en este tipo de procesos, en donde la mayoría de los abogados aún estamos en constante adquisición de conocimientos, relacionados con el proceso oral, sus técnicas y estrategias de litigación.

- C) Principio de Flexibilidad. En referencia al citado principio, el profesor debe entenderse como un facilitador del conocimiento, quien ayuda a su alumno a obtener las bases para participar en procesos de corte oral, entendiendo sus necesidades profesionales, buscando incentivar lapsos de aprendizaje acordes con las aptitudes y destrezas de sus alumnos.³

Ahora bien, derivado de dichos principios, es claro que la andragogía aplicada al Derecho Procesal (juicios orales), implica que el profesor deje de lado la vieja guardia, de evaluar al alumno mediante un examen escrito, plagado de preguntas, para pasar a evaluar sus aptitudes, frente a la resolución efectiva de casos prácticos, tomando como criterio de evaluación, la forma en que el alumno aplica una defensa adecuada en un proceso simulado, más allá de la memorización del contenido, no importando el material de apoyo que en la evaluación tenga que utilizar, mientras realice una buena defensa de su caso, se podrá decir que adquirió un conocimiento significativo.

Es así, que el profesor deberá además permitir que los aprendices establezcan sus propias necesidades de aprendizaje y estimular la reflexión crítica, de cómo es que se han desarrollado, en la resolución de casos prácticos, y audiencias simuladas, referentes a procesos de corte oral que permitan aplicar técnicas y estrategias de litigación oral, de una manera tangible, desde el aula de clase y haciéndoles notar la importancia de adquirir dichos conocimientos.

En conclusión, la andragogía concebida como el arte de enseñar a los adultos, es la base para iniciar los estudios de la relación enseñanza-aprendizaje en la implementación de procesos de corte oral, en donde el docente, con base en la misma, deberá buscar hacer la mejor planificación, de enseñanza, mediante la simulación de casos jurídicos objetivos y realistas, que permitan al alumno adquirir las destrezas necesarias en los procesos de mérito.

IV. APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DEL DERECHO

³ Fasce H, Eduardo, "Tendencias y perspectivas de andragogía", *Revista Educ. Cienc. Salud*, 2006, pp. 69 y 70.

CON UN ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Derivado de las reformas que han surgido en nuestro Sistema Jurídico Mexicano, tenemos que las Instituciones Educativas encargadas de formar profesionistas del Derecho, deben de actualizar sus planes y programas de estudio, adecuándolos a dichas reformas, pero sobre todo a los reclamos que la realidad social exige, y para ello es recomendable se enfoquen en un modelo educativo basado en competencias, fijándonos como meta por parte de los catedráticos, lograr la inclusión efectiva del alumno en el mundo laboral, prepararlo para el trabajo eficiente y como consecuencia de ello su éxito profesional; incentivándolo a responsabilizarse de su propio aprendizaje, haciéndole ver la importancia de las reformas en materia de oralidad y las exigencias que traen consigo al abogado moderno.

En ese orden de ideas, podemos conceptualizar a la educación por competencias, como aquella relación enseñanza-aprendizaje, que dota al alumno de la experiencia necesaria y aptitudes para intervenir en un asunto determinado, haciéndolo la persona idónea para solucionar el mismo de la mejor forma posible, permitiéndole actuar en situaciones reales de manera eficiente. Eliminando las barreras entre la escuela, el trabajo y la sociedad, abarcando conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

Ahora bien, enfocando dicha educación a la enseñanza de procesos de corte oral, se vislumbra la necesidad de relacionar la información teórica que se brinda por el profesor en las aulas con su aplicación a la vida real, dotando al alumno desde la etapa escolar de experiencia necesaria, y no que dicha experiencia se adquiera hasta concluir el curso que se imparte, dejando a un lado lo que Freire denomina “educación bancaria”, misma que se limita a depositar conceptos en el alumno, sin relacionarlos con la práctica, ya que por ejemplo, no basta con explicar al alumno qué es una Teoría del Caso, o como realizar un alegato de apertura en un juicio oral, sino que se le debe enfrentar a la aplicación práctica de los mismos, explicándole además cómo hacer una Teoría del Caso y un alegato de apertura, y dándole un ejercicio práctico, sobre el cual construya la Teoría del Caso aplicable, y exponga ante el foro su alegato de apertura, siempre bajo la supervisión del docente, lo que permitirá ir apartando la muralla entre la teoría impartida en la escuela y la práctica, lo que a la postre se traducirá en una fácil adaptación del alumno al mundo laboral, reduciendo el choque que existe entre esos ámbitos, y la falta de experiencia, que es uno de los problemas actuales con que se enfrentan los jóvenes, en general, al salir de la universidad, y en

específico, la mayoría de los abogados, al enfrentarse a las reformas en materia de oralidad.⁴

En esos términos, podemos comprender a la educación basada en competencias, con miras a procesos jurídicos predominantemente orales, respondiendo a la siguiente interrogante: ¿qué debemos hacer para que los abogados mexicanos que se enfrentan a tales procesos derivado de las reformas respectivas sean capaces de resolver problemas reales en su vida laboral?, ello con la finalidad de lograr la materialización de los mismos y sus beneficios.

Y es que, si bien es cierto en cualquier materia del Derecho, no basta con que el profesor transmita el conocimiento, sino que siempre será necesario que el mismo se refleje en su uso en la vida real, también lo es que dicha premisa cobra especial relevancia en la enseñanza de los procesos orales, desde cómo desarrollar sus etapas, hasta el comportamiento del abogado en las audiencias, mostrando al alumno el mundo al que se enfrentará, explicándole en primer término la parte teórica de los diversos procesos, para posteriormente aproximarlos a casos prácticos y concretos, en los que ponga en práctica la teoría enseñada, bajo la supervisión y evaluación del docente, quien debe de ser un especialista en procesos orales, sus técnicas y estrategias de litigación, quien más allá de evaluar el conocimiento que el alumno pueda memorizar, valorará la capacidad del mismo para hacerlo valer en un caso jurídico en concreto, observando si el alumno hace una debida aplicación del Derecho Sustantivo, haciendo uso de diversos conocimientos, que resultan necesarios adquirir al abogado, para este tipo de procedimientos, cómo una buena argumentación jurídica, que convine con la oratoria y retórica, uso debido de lenguaje corporal y visual, capacidad de autocontrol y de respetar al contrario, e incluso su aspecto personal, lo que permitirá que dicho licenciado en Derecho o futuro licenciado en Derecho, pierda ese miedo a enfrentarse al mundo real y se convierta en una persona competitiva para su profesión, lo que le permitirá desarrollar competencias y habilidades necesarias, que en su caso, le ayuden a posicionarse rápidamente en el mundo del litigio, o ser requerido rápidamente por un ente público o privado, que lo haga parte de sus filas, gracias a la capacidad que tiene de solventar con efectividad escenarios de la vida real, derivada de la experiencia, que desde el salón de clase le sea transmitida, ya que incluso, los órganos jurisdiccionales, tiene el carácter de empresas públicas, que hoy en día y conforme a las reformas, requieren de profesionistas expertos

⁴ Véase, Perrenoud, Philippe, *Construir competencias desde la escuela*, México, JC Saez Editor, 2011, p. 16.

en procesos orales, con determinados conocimientos, habilidades y valores, que esperan que las universidades les inculquen, con el propósito de hacer eficientes sus recursos.

Ahora bien, se evidencia aún más la necesidad de adoptar en las universidades una enseñanza con enfoque a competencias, tomando en consideración, que gracias a las reformas en materia de oralidad penal, hoy en día se privilegia la garantía del imputado a una “defensa técnica”, quien forzosamente deberá ser un Licenciado en Derecho, con título y cédula profesional expedido por la autoridad competente y que afortunadamente está siendo retomado en procesos orales de otras materias, como la familiar en el Distrito Federal; sin embargo, la defensa técnica va más allá de tener un título universitario y cédula profesional de Licenciado en Derecho, puesto que además exige que el abogado tenga determinadas características subyacentes, características a las que denominamos competencias, de lo contrario se estaría violando dicho principio. Por ende las instituciones de educación superior deben de revalorar sus títulos académicos, a efecto de que respalden competencias del abogado y no un simple paso por las aulas, realizando planes de estudios enfocados a las reformas, con contenidos verdaderamente útiles y no que únicamente invadan al estudiante de información excesiva, sin aplicación a la vida práctica.⁵

Es por ello, que los contenidos de dichos planes de estudio, deben establecerse con base a competencias, es decir, no de la manera tradicional, considerando que el docente debe enseñar, sino que el alumno debe aprender; en ese orden de ideas la responsabilidad del docente no es la enseñanza, sino que el alumno aprenda a actuar dentro de procedimientos predominantemente orales, tomando en consideración, además que el tiempo programado para el estudio de este tipo de procedimientos, debe estar debidamente organizado, con tareas y actividades, que permitan al alumno desarrollar por sí mismo su aprendizaje, por lo cual se deberán preferir docentes que tengan experiencia práctica en procesos orales, que el docente teórico que no ejerce la carrera en solución de problemas jurídicos de la vida cotidiana.⁶

⁵ Ortega Camacho, Jorge, “La teoría del caso y su relación con la defensa técnica y el debido proceso en el juicio oral penal”, *Revista el Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal*, México, núm. 20, año VIII, abril 2015, pp.105-127.

⁶ Flores Velázquez, Arturo, “Elementos para un aprendizaje del Derecho con el enfoque por competencias”, *Revista el Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal*, México, núm. 20, año VIII, abril 2015, pp.199-249.

Es decir bajo la enseñanza de procesos de corte oral, con miras a competencias, se debe remarcar la imposibilidad de desvincular la educación del trabajo, so pena de llevar al fracaso a los abogados, ya sean recién egresados, o aquellos con años de *praxis*, que a pesar de ello, se están introduciendo al mundo de la justicia predominantemente oral, debiéndose privilegiar el trabajo en equipo sobre el individual, puesto que, se requiere de un equipo de abogados que en conjunto den frente a las exigencias de las audiencias.⁷

En esa tesitura, la educación en materia de Derecho Adjetivo, debe centrarse en el alumno y no en los programas de estudio ni en el docente; sin embargo el profesor tiene como tarea primordial la enseñanza de todas y cada una de las etapas de los procedimientos orales, y la forma en que el abogado debe actuar dentro de ellos, concientizando al aprendiz de que la información por sí misma no constituye el conocimiento sino que requiere de su esfuerzo para ponerla en práctica desde el aula, generando en él la disposición adecuada para aprender lo que le resulte útil y lo haga competente para desempeñarse en proceso orales, resolviendo problemas jurídicos de la vida real, debiendo considerarse una obligación de las Universidades, el comprometerse a egresar abogados especialistas en proceso orales, capaces de insertarse en la vida laboral sin ninguna dificultad, incluyendo el frecuente reclamo del estudiante por la falta de experiencia.

En esos términos, podemos decir que la enseñanza de procesos orales, debe basarse en tres elementos:

- a) Saber conocer: en donde el alumno, entiende y comprende el campo teórico que envuelve a los procesos orales, definiciones, conceptos, etapas, etcétera.
- b) Saber hacer: En este elemento, el profesor ayuda al alumno a adquirir las habilidades para saber actuar dentro de los procesos de corte oral, mediante la aplicación práctica y operativa del conocimiento teórico a ciertos caso jurídicos en concreto, realizando simulacros de procesos y audiencias que en ellos se llevan, mediante el usos de salas acondicionadas *ad hoc*, colocando al alumno en diversos escenarios y ocupando los diversos papeles de los operadores jurídicos que intervienen en las mismas (juez, parte actora/ministerio público, parte demandada/defensa, secretario auxiliar o de sala, etcétera)
- c) Saber ser: Se debe fomentar en el estudiante de proceso orales, valores éticos como parte integrante de la forma de percibir a los otros,

⁷ Véase, Comenio, Juan Amós, *Didáctica magna*, México, Porrúa, 2012, p. 82.

incentivando su compromiso con la calidad de su trabajo, así como el aspecto personal (modo de actuar, vestimenta, etcétera), que la seriedad de la profesión le demanda, y que se hace más evidente en los procesos de corte oral, bajo los principios de publicidad e inmediación que los rigen.⁸

Por ello, se demanda de las instituciones educativas y sus profesores la implementación de clases más prácticas, en donde se generen en los alumnos competencias generales que todo abogado debe tener y específicas, referentes a aquellas enfocadas a un abogado especialista en procesos orales, entre las que podemos citar a las competencias cognitivas, investigativas, interpretativas, argumentativas, comunicativas, sistémicas, planificadoras, axiológicas y de liderazgo, que en específico generen en el alumno aptitudes que le permitan tener una comunicación escrita y oral efectiva que le permita expresarse apropiadamente ante un auditorio, leer, interpretar y redactar escritos jurídicos, mediante el uso de la argumentación jurídica, oratoria, retórica, lógica y dialéctica; capacidad para identificar, planear y resolver asuntos jurídicos; excelente manejo de la persuasión; capacidad para la resolución de problemas; capacidad de síntesis y análisis; capacidad de decisión; uso de lenguaje corporal; capacidad de autocontrol; capacidad de entendimiento; capacidad de negociación y aplicabilidad de medios alternativos de solución de controversias; capacidad para utilizar los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico; capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales) y su debida utilización en audiencias; capacidad para conocer, interpretar y aplicar normas y principios del sistema jurídico nacional e internacional a casos concretos; capacidad de utilizar información de páginas electrónicas (internet); el desarrollo de una conciencia crítica; capacidad de trabajar en equipo; capacidad de aprender y actualizarse, etcétera.⁹

De tal forma, la evaluación al alumno debe cambiar de la vieja escuela, en donde el mismo estudia para acreditar un examen, memorizándose conceptos y definiciones, que plasma en un examen teórico que evalúa conocimiento y no para la vida real; para cambiar a exámenes, que evalúen el desenvolvimiento del alumno dentro de las audiencias, que el examen sea

⁸ González, Julia y Wagenaar, Robert (coords.), *Tuning Educational Structures in Europe*, consultado en tuning.unideusto.org/tuningal/ (19 de octubre de 2015).

⁹ Benitone, Pablo *et al.*, “Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina”, *Informe final. Proyecto Tuning América Latina, 2004-2007*, Bilbao, Universidad de Deusto, Universidad de Groningen, 2007, p. 12.

la resolución de un caso práctico llevado por todas sus etapas, su litigación en un simulacro de audiencia, y sus competencias para resolver de forma práctica asuntos reales.¹⁰

V. LA EDUCACIÓN EXPERIMENTAL

Una vez que se ha establecido la relación de la andragogía como eje rector de la enseñanza de procesos orales, misma que debe ser enfocada a una educación por competencias, es importante hacer mención, que dicha educación y lo fines que la misma persigue, que ya han sido analizados en el presente artículo, se podrán materializar únicamente si el docente aplica métodos de enseñanza que permitan adoptar modelos didácticos activos, realizando un seguimiento y evaluación del aprendizaje del alumno, mediante la aplicabilidad de ejercicios prácticos sobre casos hipotéticos y reales. En esos términos, debe resultar útil para el profesor la reflexión sobre lo que se suele denominar “educación experimental”, entendida como un modelo educativo que facilita el proceso enseñanza y que permite al docente trabajar conforme a los estilos y ritmos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

Lo anterior es pertinente, si tomamos en cuenta que según investigadores estadounidenses, el proceso de aprendizaje pasa por dos fases:

- a) Aprehensión de la información: En la cual adquirimos información por medio de nuestros sentidos y nuestro cerebro aprende y conceptualiza.
- b) Procesamiento de la información: Luego de poseer la información, nos hacemos y respondemos algunas preguntas: ¿Cómo trabajamos con ella?, ¿Cómo la usamos?, ¿Cómo la absorbemos?, ¿Cómo se convierte en nuestra? ¿Cómo la transformamos?, ¿Cómo la interpretamos?, ¿Cómo la aplicamos a la vida real?, etcétera.¹¹

Por lo cual es evidente que, en primer término, se requiere que la información, sobre las etapas de los procesos orales, las técnicas y estrategias de litigación a ocupar en ellos y la forma de actuar en las audiencias ingrese en el alumno, y en segundo grado, se trabaje con ella de forma práctica, lo más apegado a la realidad, para que efectivamente sea un conocimiento activo y significativo, adquirido por el alumno.

¹⁰ Flores Velázquez, Arturo, *op. cit.*, pp.199-249.

¹¹ Véase, Montes Calderón, Ana (coord.), *Técnicas del juicio oral colombiano, guía del docente*, Colombia, USAID, 2003, p. 74.

Así las cosas, se recomienda basar la enseñanza del juicio oral en una educación experimental, en dónde el profesor sea un verdadero facilitador del aprendizaje de sus estudiantes, diseñando, administrando y evaluando experiencias, en dónde el pupilo construya su propio conocimiento y consecuentemente desarrolle sus habilidades, destrezas y actitudes éticas, utilizando estrategias y métodos que promuevan el aprendizaje activo, mediante las cuales el alumno aprenda haciendo, se vaya familiarizando con la práctica, y se le prepare para “el hacer”.

Es importante hacer alusión, que dentro de la educación experimental, se debe tomar en cuenta, el tiempo que se tiene para agotar la enseñanza, de acuerdo a la carga horaria del curso a impartir, debido a que las actividades que realice el alumno, deberán planearse por el docente, a efecto que con el tiempo programado se puedan reflejar casos prácticos, abarcando con la mayor precisión posible las competencias dentro del contexto de los créditos, debiendo el docente adquirir el papel de estrategia del aprendizaje, es decir, quien decida la estrategia a seguir, para que el alumno, pueda entender y aplicar con efectividad los procesos orales y que a la postre pueda actuar en ellos, sin mayores dificultades.

VI. LOS MÉTODOS “EMPÍRICO-DIALÉCTICO”, EL “DE CASOS” Y EL “DE OBSERVACIÓN”

Conforme a lo planteado en el presente estudio, la andragogía juega el papel primordial en la enseñanza de procesos orales, surgiendo de la misma diferentes desarrollos estratégicos o criterios, que pueden articular y complementarse y en conjunto pueden dar grandiosos resultados en el aprendizaje de procesos orales, sus técnicas y estrategias de litigación, como lo son la educación conforme a competencias y la experimental.

Ahora bien, dentro de dichos tipo de educación, es recomendable utilizar métodos de enseñanza, como el empírico-dialéctico, cuya característica primordial, es facilitar al alumno la comprensión de la naturaleza práctica del Derecho Procesal, y por consiguiente de procesos de corte oral, identificándose la relación dialéctica entre el significado de la norma y el hecho concreto al que se ha de aplicar, buscando la aplicación de ejercicios fundamentados en la contradicción probatoria, que enfrenta a los alumnos con los problemas de la vida real y ejercicio profesional.

Otro método, que se recomienda aplicar dentro de dichos tipos de educación, es “el de casos”, cuya principal característica, es la simulación de procesos orales, que consisten en: “... un ejercicio ficticio de actuación en

juicio oral, donde los participantes asumen roles predeterminados y debaten un caso hipotético frente a un juez o jurado investido para el efecto”.¹² En otras palabras, es aquel en donde el profesor presenta un problema hipotético o real que conforme a su experiencia haya ya litigado (caso), que tenga que llevarse en la vía oral civil, mercantil o familiar, según la competencia del asunto, o un asunto penal (que conforme a la reforma constitucional de 2008, siempre serán ventilados mediante procesos orales), mismo que deberá estar conformado por una serie de hechos con diversas implicaciones jurídicas, cuya posible solución sea discutida por los alumnos bajo la guía del profesor; y que materialicen en la simulación del proceso por todas sus etapas, desde la construcción y presentación de la Teoría del Caso, pasando por el desahogo de pruebas bajo el principio de contradicción, hasta los argumentos de cierre o de clausura, que se lleven en la audiencia de juicio.

Lo anterior permitirá al alumno adquirir un conocimiento significativo de las normas procesales que regulan los casos que deberá litigar de forma oral, comprendiendo su verdadero significado, en virtud de que enfrenta a los pupilos con los problemas de la vida real y el ejercicio profesional, de la manera más fiel posible.

Ahora bien, es necesario precisar en este estudio, los pasos a seguir en el método de casos, que a saber son los siguientes:

- a) Proporcionar al alumno la teoría relacionada con los procesos orales: El docente deberá explicar teóricamente los procedimientos predominantemente orales, sus principios y fundamentos rectores, dando la información básica que el alumno requiere para desarrollar sus habilidades.
- b) Proporcionar un caso hipotético al alumno, para que ponga en práctica los conocimientos teóricos proporcionados: El profesor entrega un caso real o hipotético al alumno, para que lo analice, debiéndosele facilitar la información necesaria para su estudio jurídico, fáctico y probatorio, recomendándose proporcionar casos sencillos, puesto que por el contrario casos prácticos difíciles y abrumadores provocarían una frustración y desincentivarían al alumno.
- c) Demostración de técnicas y estrategias de litigación a aplicar, así como proyección de las competencias que el alumno debe adquirir: El profesor debe demostrar las técnicas a aplicar, ejemplificando con

¹² Memorias del taller de cultura de oralidad Procesal desde la Universidad Colombiana, realizado en Bogotá en mayo de 2002, p. 7.

- casos hipotéticos o reales al alumno, a la vez debe transmitirle competencias que le ayuden en su óptima actuación ante procesos orales, para lo cual podrá auxiliarse de algún experto invitado, o la proyección de algún video que presente una audiencia real.
- d) El alumno deberá de poner en práctica lo aprendido en el paso anterior, con el caso hipotético o real en el que esté trabajando: Después de que el alumno observe la técnica, sin dejar pasar mucho tiempo, debe de ponerla en práctica, con su propio caso jurídico, reproduciendo lo que observó con sus propias condiciones y pensamientos, sin que se trate de una simple imitación, sino una verdadera práctica enfocada a su propio caso, pudiéndose grabar en video la misma, para facilitar su retroalimentación. En este paso el profesor incluso, puede detener el ejercicio, para mostrar errores en que este incurriendo el alumno y solicitar la repetición del ejercicio. De igual forma se recomienda, permitir al alumno conocer y desempeñarse en todos los roles que puedan darse dentro de un proceso oral y no encasillarlo en un solo rol.
 - e) Evaluación crítica del docente: El profesor evalúa mediante diversos criterios con base a competencias, el actuar del alumno, realizándole una serie de comentarios y recomendaciones, relacionados con el buen o mal uso de la técnica enseñada.
 - f) Repetición del ejercicio: Una vez que el alumno ha asimilado las críticas constructivas del profesor, repite el ejercicio, tratando de suprimir los errores identificados por el docente y poniendo énfasis en los aciertos que tuvo en el paso anterior.

Por último se recomienda conjugar los anteriores métodos con el de observación, mediante el cual los alumnos visualizan juicios reales, visitando órganos jurisdiccionales o juzgados en donde se llevan a cabo, u observando videograbaciones de audiencias reales, lo que permitirá que adquieran un aprendizaje significativo y útil para la vida real, y una vez observados tales supuestos, los aplique en un simulacro de audiencia, con la finalidad de que la experiencia de estar en una sala de audiencias, frente a un litigio y aplicando técnicas y estrategias de litigación oral, se genere desde el aula educativa, buscando una familiarización con tales supuestos que permita al alumno acoplarse a la vida jurídica real, sin mayores problemas, no sintiendo un enorme choque o desamparo, al salir de las universidades y encontrarse frente a sus primeros casos, los cuales verán como algo natural y normal a lo que ya están acostumbrados.

VII. CONCLUSIONES

Las recientes reformas llevadas a cabo en el país en materia de oralidad, exigen un nuevo perfil para el Licenciado en Derecho, por lo cual las instituciones encargadas de enseñar dichas reformas y actualizar a los abogados en las mismas, deberán generar en ellos las competencias adecuadas para la debida implementación de la reforma, privilegiando una eficaz participación del alumno en la vida real, transmitiéndole aquellas características que debe reunir el abogado litigante de procesos orales, para que sea considerado como eficiente en el desempeño de su labor, debiéndose establecer las mismas en los planes de estudio y objetivos curriculares.

Al respecto, es recomendable que las Instituciones Educativas respectivas y los profesores, apliquen formas de educación y métodos de enseñanza que permitan formar competencias en los alumnos para que logren insertarse con éxito a la vida laboral, privilegiando la aplicación de los conocimientos al trabajo, sobre la simple adquisición de los mismos, en el entendido de que no se debe de impartir cátedra a los alumnos para acreditar un examen sino para desempeñarse con efectividad en la vida laboral.

Por ello, la educación a los futuros abogados, debe basarse en la práctica profesional, conjugada con la teoría, privilegiando una enseñanza activa, dejando atrás las cátedras plagadas de dictados y conceptos abrumadores, que no se expliquen cómo se aplican a la vida práctica o que no tengan sentido de explicarse, si queremos que los beneficios que tanto se citan con las reformas en materia de oralidad se concreten en la vida real, para beneficio de toda la sociedad.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- BENEITONE, Pablo *et al.*, “Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina”, *Informe final. Proyecto Tuning América Latina*, 2004-2007, Bilbao, Universidad de Deusto, Universidad de Groningen, 2007, p. 12.
- COMENIO, Juan Amós, “*Didáctica magna*”, México, Porrúa, 2012.
- FASCE H., Eduardo, “Tendencias y perspectivas de andragogía”, *Revista Educ. Cienc. Salud*, 2006.
- FLORES VELÁZQUEZ, Arturo, “Elementos para un aprendizaje del derecho con el enfoque por competencias”, *Revista el Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal*, México, núm. 20, año VIII, abril 2015.

- GONZÁLEZ, Julia y WAGENAAR, Robert (coords.), “Tunning Educational Structures in Europe”, disponible: tuning.unideusto.org/tuningal/ (19 de octubre de 2015)
- KNOWLES, Malcom S. *et al.*, “*Andragogía, el aprendizaje de los Adultos*”, México, Oxford, 2012.
- MEMORIAS del taller de cultura de oralidad Procesal desde la Universidad Colombiana, realizado en Bogotá en mayo de 2002.
- MONTES CALDERÓN, Ana (coord.), *Técnicas del juicio oral colombiano, guía del docente*, Colombia, USAID, 2003.
- , *Técnicas del juicio oral colombiano, Manual para talleres y juicios simulados*, Colombia, USAID, 2004.
- ORTEGA CAMACHO, Jorge, “La teoría del caso y su relación con la defensa técnica y el debido proceso en el juicio oral penal”, *Revista el Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal*, México, núm. 20, año VIII, abril 2015.
- PÉREZ, Samuel Ubaldo (comp.), *Modelo andragógico fundamentos*, México, UVM, 2009.
- PERRENOUD, Philippe, *Construir competencias desde la escuela*, México, JC Saez Editor, 2011.

LA INVESTIGACIÓN COMO NECESIDAD SOCIAL EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Yennesit PALACIOS VALENCIA*

RESUMEN: Este escrito pretende reflexionar sobre la investigación como necesidad social en la enseñanza del derecho ante los diferentes paradigmas y transformaciones que diariamente surgen en la llamada era de la globalización, cambios que afectan tanto la teoría como la praxis jurídica. Ciertamente, la investigación es una herramienta clave, no sólo en la enseñanza del derecho sino en su ejercicio. En efecto, el docente en el aula puede ser a su vez un investigador: la labor de problematizar, analizar, crear hipótesis y sustentarlas, son estrategias que, en suma, enriquecen el proceso enseñanza/aprendizaje, siendo actividades que *per se*, potencializan el conocimiento, fortaleciendo un aprendizaje crítico, aportando una visión holística respecto a problemáticas coyunturales del Derecho, en el intento de buscar respuestas a las necesidades sociales insatisfechas.

En consecuencia, la formación del jurista no es una cuestión sólo de leyes, desde el sentido más rígido y formal del derecho. La época actual evidencia, justamente, el obligatorio estudio del Derecho desde una perspectiva “abierta”, para formar abogados con sentido crítico y sobre todo humano, ya que afrontamos una época comunicacional a gran escala, marcada por los avances tecnológicos que aparecen de manera acelerada, lo cual exige que la formación del abogado vaya a la par de los fenómenos y cambios

* Abogada, PhD en Derechos Humanos y Desarrollo de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla; especialista en Cultura Política: Pedagogía de los Derechos Humanos, de la Universidad Autónoma de Medellín; Magister en Derecho Constitucional del Centro de Estudios Políticos y Constitucionales (CEPC), adscrito al Ministerio de la Presidencia en asociación con la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (AUIMP); Magister en Relaciones Internacionales y en Derechos Humanos, Interculturalidad y Desarrollo de la Universidad Internacional de Andalucía y la Universidad Pablo de Olavide Respectivamente. Docente-Investigadora en la Facultad de Posgrados de la Universidad Autónoma Latinoamericana de Medellín, en el Programa de Maestría en Educación y Derechos Humanos.

sociales, pero sin olvidar la función social que encierra el ejercicio Derecho.

En tal sentido, la investigación en el ámbito jurídico sin desligarse de otras disciplinas, aparece como un proceso que permite estar alerta para hacer exigencias, transformar, generar cambios y oportunidades, es pues, una actividad creativa y constructiva. El reto está en superar los modelos estándar en la enseñanza del Derecho, y, en este desafío, la investigación es uno de los pilares que puede permitir la transformación de los individuos en sujetos activos, para que promuevan y generen cambio social.

Por lo tanto, teniendo en cuenta estas premisas, este escrito intenta reflexionar sobre las exigencias y desafíos presentes en la enseñanza del derecho. Dicha explicación será soportada en tres partes: la primera hace un estudio crítico del derecho más allá de su concepción formalista, y direcciona el debate a la imprescindible relación entre la docencia y la investigación como procesos vinculantes en la enseñanza-aprendizaje del Derecho.

El segundo aspecto estará enfocado a cómo la investigación jurídica no puede entenderse alejada de los cambios que emergen en esta época de revolución tecnológica. Finalmente, el tercer aspecto matiza sobre la responsabilidad institucional para mejorar la calidad de la enseñanza, en ese nexo investigación y docencia, aspectos que en su conjunto, como se concluirá, son necesarios en esta época de la globalización.

PALABRAS CLAVE: Investigación, enseñanza del derecho, globalización, educación, cambio social.

ABSTRACT: This study examines the current challenges in teaching law. Idea involving research as a social necessity in this era of globalization. The present time evidence precisely the mandatory study of law from an “open” perspective, to train lawyers critically and especially human, which requires the training of lawyers, is on par with the phenomena and social changes, but without forgetting the social role implicit in the law exercise. The challenge is to overcome the standard models in the teaching of law, and in this challenge, education tied to the investigation process enables the transformation of individuals into active subjects, to promote and generate social change. To this end, it is essential to understand education not as a commodity but as a human right.

KEYWORDS: Research, teaching law, globalization, education, social change.

SUMARIO: I. *Investigación y docencia: relaciones complejas pero necesarias en la enseñanza del derecho.* II. *La investigación jurídica en la era de globalización.* III. *Responsabilidad institucional en el apoyo a la investigación como parte del proceso enseñanza/aprendizaje del derecho.* IV. *Bibliografía.*

La aprehensión del conocimiento, la ejecución de la investigación y la implementación e innovación de la tecnología, ha sido un asunto de supervivencia del ser humano, encaminados más a la autosatisfacción individual (generado por su Egoísmo innato) que, al beneficio común; Más al mal que al bien, en una cadena de intereses, inquietudes y curiosidad, desde los albores de la humanidad.¹

I. INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA: RELACIONES COMPLEJAS PERO NECESARIAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Lo primero por precisar es el agradecimiento a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por la organización del Primer Congreso Internacional sobre Investigación en Pedagogía y Didáctica del Derecho; temática de alta relevancia y pertinencia académica, ante las carencias y exigencias que subyacen de la práctica jurídica. Ahora bien, en relación al tema que nos convoca, la realidad demuestra que la investigación y la enseñanza del Derecho, tejen, en esencia, relaciones indispensables; no obstante, tal afirmación lleva implícita una gran complejidad, pues el vínculo de la investigación con la docencia trae aparejado una serie de implicaciones y exigencias, que muchas veces se contradicen entre sí, aunque realmente están íntimamente ligadas.

La investigación en estricto sentido convoca acciones para transformar y/o problematizar, debe entenderse como un proceso creativo que involucra necesariamente la convicción de los individuos como sujetos activos, de ahí que desde la función social del conocimiento se asocie la idea del docente como investigador;² idea básica seguida por diversos doctrinantes para

¹ Castro Lozada, José Jaime, *Conocimiento y pedagogía*, Bogotá, 2004, p. 41.

² Porlán Ariza, Rafael, “El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar”, *Investigación en la Escuela*, núm. 1, 1987, pp. 63 y 64.

corroborar la pertinencia de la docencia de la investigación en la universidad, a propósito de Soria.³ Por ello “la universidad no sólo adiestra a los estudiantes en estos conocimientos sino que debe explorar en los motivos de la creación jurídica para permitir su evolución en aras del bienestar social. Para ello se sirve de otros saberes sociales correlativos y de técnicas auxiliares que hacen a la formación del jurista”.⁴

Al hablar de investigación surgen tantas definiciones y formas de investigar, como métodos de investigación; puede ser entendida como “un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico, que permite descubrir nuevos hechos o datos, relaciones o leyes, en cualquier campo del conocimiento humano”.⁵ Pero más allá de la forma o el método, no es una tarea fácil encontrar en los docentes un investigador, justamente la tarea es necesaria pero compleja. Algunos docentes se basan en la enseñanza formalista, alejada de la visión holística del Derecho en relación con otras disciplinas, razón por la cual algunos autores son de la postura que la investigación jurídica se encuentra en crisis, entre otras cosas “por la enseñanza discursiva, memorística, y repetitiva que omite todo juicio crítico y participativo de estudiantes pasivos y esencialmente receptivos”.⁶

Así, la praxis jurídica demuestra que la enseñanza-aprendizaje del Derecho ha estado asociada al formalismo, rigidez, y voz pasiva del estudiante en relación al docente que imparte cátedras magistrales, por mencionar algunos aspectos; circunstancias que dificultan pensar en profesionales que sean críticos de la realidad. Analizar por ejemplo, la labor que llevan a cabo jueces, fiscales, magistrados de las altas Cortes, y por supuesto, la labor del abogado, son quehaceres que no pueden entenderse desligados de procesos investigativos, empero, aunque el componente investigativo es vital en la praxis jurídica desde diversos ámbitos, las competencias investigativas que se imparten en el aula son poco atractivas en la enseñanza del Derecho.

La investigación en la enseñanza-aprendizaje del Derecho aparece como una herramienta capital para permear nuevos modelos y tendencias, una de

³ Soria Nicastro, Óscar, “Docencia de la investigación en la universidad latinoamericana. ¿Por qué esperar hasta el posgrado?”, *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, LESU-UNAM, 3a. época, 92, México pensamiento universitario, 2003, p. 70.

⁴ Villalpando, Waldo, “La formación del jurista, objetivos y competencias en la enseñanza del derecho”, *Invenio*, núm. 12, 22, 2009, p. 14.

⁵ Tamayo, Mario, *Proceso de la Investigación Científica*, 4a. ed., México, Noriega editores, 2002, p. 38.

⁶ Witker, Jorge, “Hacia una investigación jurídica integrativa”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, núm. 120, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México, 2008, p. 944, <<http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/122/art/art12.htm>>.

ellas es pensarlo como una disciplina ligada y no distanciada de los procesos globalizadores actuales, que exigen del propio Derecho su expansión, y adecuación continúa. La dificultad radica cuando el Derecho permanece ciego ante los avances y la sociedad exige más allá de lo que la realidad jurídica puede ofrecer, por eso también el proceso enseñanza/aprendizaje involucra igualmente a la sociedad como receptora primaria del complicado proceso de adecuación del texto al contexto, en esa dualidad constante entre el ser y el deber ser del Derecho. En efecto, “el Derecho impregna toda nuestra vida social y se generaliza, aun de modo inconsciente”.⁷

Ciertamente, “la enseñanza del Derecho debe registrar estos fenómenos ...Deben incluirse en su estudio las herramientas para que, a su vez, se pueda criticarlo, reconstruirlo, aplicarlo y, en suma, perfeccionarlo. *Los abogados son arquitectos de las estructuras sociales* —sostiene Herbert Hart— *diseñan combinaciones de conductas posibles dentro del marco del orden jurídico*.”⁸ La necesidad de involucrar la investigación en la enseñanza/aprendizaje del derecho, requiere por tanto, entender que la investigación no es una herramienta accesoria, secundaria y subsidiaria, sino todo lo contrario, en la formación del abogado deben estar implícitas competencias argumentativas, cognitivas, investigativas, interpretativas, comunicativas, y por supuesto analíticas; que de ser desarrolladas, contribuirán en la formación de profesionales que sean críticos de la realidad en la consecución de logros colectivos, pues no puede desconocerse, se insiste, la función social implícita en la formación del abogado.

Lo problemático de tal afirmación es que la enseñanza del derecho está condicionada para la formación de juristas, y no para formar investigadores. Es decir, la investigación ha sido y sigue siendo entendida aun su relevancia, como una herramienta de poco interés en ese proceso enseñanza aprendizaje; la realidad demuestra que los *pensum* académicos están concentrados de una forma tal, que las asignaturas relacionadas con metodología de la investigación terminan siendo las menos atendidas y con menos rigurosidad, de hecho en los *pensum* académicos no son áreas nucleares, aunque bien sabido es, que pese a tener poca importancia la metodología de la investigación jurídica en la formación de los estudiantes, es un componente que fortalece de manera transversal ese proceso de enseñanza/aprendizaje del Derecho.

El resultado inmediato es, la formación de profesionales en derecho, que a profundidad, carecen en buena medida, de competencias analíticas, interpretativas, investigativas, —todas ellas interrelacionadas entre sí— con

⁷ Villalpando, Waldo, *op. cit.*, p. 15.

⁸ *Ibidem*, pp. 13-28.

dificultad para ser críticos de la realidad social; con pobreza mental para ser fiscalizadores de las dinámicas hegemónicas que exigen de la labor del jurista apuestas reivindicativas y militantes para exigir cambio social.

No se puede desconocer “la enorme influencia que ejerce el Derecho en las sociedades modernas y el hecho de constituir en la práctica un modo de resolver los conflictos humanos sin recurrir a la violencia hace que el estudio de las normas jurídicas continúe siendo parte esencial de las universidades contemporáneas”;⁹ pero dicho estudio debe ser abierto, y trascender de la norma, dándole el valor a la enseñanza en competencias investigativas como eje transversal en la formación jurídica, precisamente teniendo en cuenta los nuevos paradigmas que aparecen en la modernidad, en aras de estar alerta para resolver problemáticas sociales.

Sobre el particular, diversos autores ratifican que la investigación jurídica se encuentra en una crisis generalizada; lo cual obedece a múltiples factores, entre ellos, como sostiene Witker, el aislamiento de los estudios jurídicos respecto al resto de las ciencias sociales que impiden enfoques globales a los problemas jurídicos; una concepción binaria entre teoría y práctica; ...ser-deber ser, estructura-función; etc., que parcializa y segmenta el fenómeno jurídico de su contexto sociocultural...¹⁰

Por esta razón, el discurso del Derecho suele ser asimilado como cerrado y poco abierto, cuando en realidad debería ser todo lo contrario, teniendo en cuenta que está incluso permeado por otras disciplinas, su enseñanza no es sólo cuestión de transmitir contenidos normativos; es un medio para problematizar, para pensar, re-pensar y des-pensar las prácticas superpuestas. Esta sería una visión abierta y humanizante, entendiendo la carga semántica que se deriva de la función social del abogado para transformar el entorno. Proceso que implica el desarrollo de múltiples herramientas creativas, pues para transformar es indispensable estar en una aptitud de alerta en relación a los fenómenos sociales que exigen del derecho transformación permanente y progresiva.

En este contexto, la enseñanza en la investigación jurídica juega un papel decisivo; formar sujetos reflexivos, activos y críticos, que se valgan de instrumentos y estrategias para transformar su entorno, en una actitud de búsqueda de conocimiento y mejoramiento continuo, es una necesidad y, pese a esto, las políticas estatales en relación a la financiación, producción, e incentivo investigativo, a la luz de las exigencias sociales de la enseñanza del Derecho, no suele ser una prioridad.

⁹ *Idem.*

¹⁰ Witker, Jorge, *op. cit.*, p. 944.

Lo anterior se evidencia, por ejemplo, en la cuantiosa inversión que se hace para la investigación en áreas de las ciencias puras, en contraposición al presupuesto que se inyecta a las áreas de las ciencias sociales, esto en América Latina es una postura bastante persistente. Ciertamente, impulsar la enseñanza y cultura investigativa desde cualquier disciplina, como coadyuvante en los procesos de desarrollo social, político, económico y jurídico, juega un papel fundamental en el entendido que ante menor sea la posibilidad de ser críticos, mayor será la capacidad de ser inertes para reaccionar ante los problemas sociales. En efecto, “es muy dicente el hecho de que la educación, que es la que tiende a comunicar los conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión y no se preocupe en absoluto por hacer conocer lo que es conocer”.¹¹

II. LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA EN LA ERA DE GLOBALIZACIÓN

Una vez se ha visibilizado la relación compleja pero necesaria entre la docencia y la investigación en la enseñanza del derecho, corresponde ahora demostrar la pertinencia de la investigación jurídica en un fenómeno bastante revolucionario como lo es, *la globalización*.

Bien es sabido que es una característica básica del Derecho el ser cambiante, debe moldearse a los fenómenos sociales a la par que cambia la misma sociedad, en suma, es dinámico. Esto se aclara porque la denominada era de la globalización –como proceso que interconecta desde lo cultural, tecnológico, económico, político y jurídico a escala mundial–, ha traído aparejada nuevas exigencias que se impregnan a la formación jurídica. En tal sentido, el Derecho se está enfrentando y adaptando a diversos fenómenos, como por ejemplo, la época de revolución tecnológica llegada con el internet, derivando con ello nuevos conflictos y campos de interés jurídicos que antes eran desconocidos, o por lo menos carentes de sentido, *verbigratia* el campo del derecho informático.

De ahí que la actitud de alerta, como cualidad de cualquier investigador y sujeto proactivo para problematizar no puede ser ajena a los fenómenos globalizadores, y por ende, no puede estar distanciada de la formación del

¹¹ Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, trad. de Mercedes Vallejo-Gómez, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 1999, p. 1. http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Los_siete_saberes_necesarios_para_la_educacion.

abogado, pues el Derecho es una disciplina que está en expansión y transformación, lo cual puede observarse, claramente, en la evolución del Derecho en su ámbito internacional, ya que, sin duda alguna, el proceso de globalización que se ha estandarizado, desde hace algún tiempo, también ha comprometido la administración de justicia. Así *verbigracia*:

Hoy, ...las relaciones entre los Estados se han intensificado de tal modo que ya no se puede prescindir del estudio de normas interregionales, por ejemplo, las de la Comunidad Europea o el Mercosur. Las relaciones jurídicas empresariales también se han globalizado y es esencial considerar los contratos de comercio a la luz de distintos derechos nacionales y usos comerciales... El Derecho está trascendiendo fronteras al estudiar la regulación jurídica de las comunicaciones, la prevención de la salud, la protección medioambiental, las convenciones internacionales de uso y explotación del mar. En fin, nuevas materias jurídicas que no sólo han ampliado el conocimiento del Derecho sino que exigen especialización, creatividad y constante renovación del Derecho.¹²

Todas esas precisiones demuestran no sólo el proceso de expansión del Derecho, sino el delicado terreno al que muy aceleradamente debe adaptarse, dado el surgimiento de sistemas jurídicos estandarizados donde las sociedades están reguladas por una diversidad de ordenamientos jurídicos organizados jerárquicamente, y por procesos globalizadores que los sostienen también generando desigualdad e injusticia global.

Lo anterior refleja diversos peligros, algunos de los cuales han sido advertidos por Sousa, cuando afirma que el campo jurídico en las sociedades contemporáneas y el sistema mundial visto como un todo, es un paisaje aunque rico, también complejo; precisamente porque ese campo jurídico es una constelación de legalidades (e ilegalidades) diversas, que operan en espacios y tiempos locales, nacionales y transnacionales, donde el derecho tiene tanto un potencial regulatorio o incluso represivo, como un potencial emancipatorio.¹³

En relación a las aportaciones de Sousa, en el acápite anterior se cuestionaba sobre las dificultades e implicaciones de una enseñanza jurídica proactiva que se base en la formación de juristas que sean críticos de la realidad social; en contraposición y rechazo a una enseñanza memorística, inerte y repetitiva que no forme sujetos pasivos, si se quiere luchar contra el poder hegemónico; exigencia que llama la atención para pensar la labor del

¹² Villalpando, Waldo, *op. cit.*, p. 16.

¹³ Sousa Santos, Boaventura de, "La globalización del derecho", *Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*, Bogotá, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad Nacional de Colombia, ILSA, 2002, p. 19.

jurista desde apuestas reivindicativas dada la fácil instrumentalización a la que se puede ver enfrentado el Derecho en estos contextos globalizadores. Por ello es una medida ineludible ser participe de las luchas sociales como sujetos proactivos.

La pregunta que cabe hacerse es la siguiente: ¿Se están formando profesionales del derecho capaces de ser proactivos ante las demandas impuestas por los fenómenos globalizadores? o ¿Es la investigación una pieza clave para demandar posturas contrahegemónicas en esta era de la globalización? En relación a la primera pregunta ya quedo evidenciado el reto de deshacer de ese proceso enseñanza/aprendizaje del Derecho las posturas retrogradadas que incentivan la pasividad, antes que estudiantes y profesionales críticos y reflexivos. La razón es muy clara, si los currículos se diseñan identificando los problemas actuales, la investigación como parte de la formación básica de cualquier profesional no puede aparecer como algo accesorio.

En el caso de la formación del abogado necesariamente deben procesar competencias que les permitan “pensar” como forma de “abrir alternativas de acción”, exigencia primaria para la convivencia humana con la apropiación de un nuevo Derecho. Aquel que sea por esencia liberador y transformador en la ruta de fortalecer su potencial emancipatorio. Ahora bien, se quiere resaltar con ello el valor de dar sentido a las potenciales capacidades que pueden desarrollarse desde la investigación jurídica como disciplina que tiene un papel protagónico no sólo para el progreso humano, sino en la actuación de sujetos de manera autónoma y libertaria; es más, todo problema jurídico por esencia, necesitará de respuestas alentadas por profundas investigaciones.

Situación que involucra por antonomasia la participación de sujetos que traspasen de la retórica del Derecho a la acción, justamente para cambiar las inercias heredadas y así, “ampliar el espacio de lo posible, para también ampliar los límites de lo que puede decirse (esto es pensarse)”.¹⁴ Por esta razón, la investigación jurídica debe fomentarse como herramienta social reivindicativa, en el entendido “que las ventajas materiales que las conquistas técnicas puedan reportarnos no contribuirán a incrementar realmente la felicidad de los hombres si falta un Derecho que impida que el egoísmo de unos pocos prive en la práctica de todo beneficio a los demás”.¹⁵

¹⁴ García Inda, Andrés, “Los derechos de Robinson: Algunas reflexiones entorno a derechos y responsabilidades”, en García Inda, Andrés y Marcuelllo Servós, Carmen (coords.), *Conceptos para pensar el Siglo XXI*, Madrid, Catarata, 2008, p. 7.

¹⁵ Gonem Machello, Graciela N., “Algunos aportes sobre la importancia de la investigación jurídica”, *Investigación y Docencia*, vol. 6, 1988, p. 29. Disponible en: <http://www.cartapacio.edu.ar/ojs/index.php/tyd/article/viewFile/1258/1342>.

En relación a la segunda pregunta, la investigación debe pensarse cualquiera que sea el saber en el que se aplique, como una necesidad social y como una oportunidad; es decir, se trata de tomar en serio cada proceso de creación jurídica teniendo en cuenta los fenómenos sociales. Puesto que, “todo fenómeno cultural comprende experiencias y relaciones que no sólo establecen un conjunto de opciones y decisiones concretas en momentos concretos, sino que también estructuran de manera real y experimental la forma en que se realizan y definen en primer lugar estas opciones”.¹⁶ Esto permite matizar que la enseñanza de la investigación en las facultades de derecho, es *conditio sine qua non* para formar juristas que demanden posturas contrahegemónicas; constatación que nos obliga a estar en alerta continua sobre el uso arbitrario del poder en los contextos globalizadores.

III. RESPONSABILIDAD INSTITUCIONAL EN EL APOYO A LA INVESTIGACIÓN COMO PARTE DEL PROCESO ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL DERECHO

Una de las fuertes críticas que se le hace no sólo a la investigación jurídica sino a la educación en América Latina, está relacionada con el poco presupuesto que desde los distintos gobiernos se asigna para incentivar los procesos de investigación y docencia:

- Bajo salario para el personal docente investigador;
- Docentes con muchas horas de docencia y pocas horas para investigar;
- Poco incentivo para la movilidad estudiantil y profesoral entre grupos de investigación nacionales e internacionales, aun cuando la investigación se entiende como proceso creativo que trasciende del aula;
- La creación de estímulos significativos sólo para aquellos Grupos de Investigación que sean catalogados como Top, en detrimento de los Grupos de Investigación nacientes que se ubica en extrema inferioridad, y con poca posibilidades de recibir apoyo para producir investigaciones de calidad;
- Docentes – investigadores que dada la multifunción que demanda la universidad hacen de todo, menos investigaciones de calidad.

¹⁶ Herrera Flores, Joaquín, *La reinención de los derechos humanos*, Valencia, Atrapasueños, 2008. p. 80.

Todas estas son circunstancias que apoyan la visión inicial de esta presentación: la investigación y la débil apuesta que se hace desde los diferentes modelos educativos para nutrir los diferentes saberes, se encuentra en un periodo de crisis. Las políticas de Ciencia y Tecnología, y las políticas educativas en general, demandan de forma urgente una reforma incluyente, que entienda la educación no como una mercancía, sino como un derecho humano, con toda las exigencias derivadas de los múltiples tratados internacionales en la materia, pues los distintos gobiernos tienen las responsabilidades derivadas, aun así, tanto la educación pública como privada en estos modelos, termina gestándose en función del mercado, desconociéndose entonces, que reviste especial importancia el fomento de las capacidades de investigación en los establecimientos de enseñanza superior, lejos de prácticas humanizantes y reivindicativas.

Desde esta óptica, se puede concluir que, la crisis generalizada en la enseñanza de la investigación en Derecho, está matizada por la poca atención que reviste en el proceso enseñanza/aprendizaje; ya se ha enunciado hasta el cansancio que las políticas educativas deben incorporar el componente investigativo como requisito *sine qua non* para el mejoramiento de cualquier sociedad, en la formación de sujetos activos, críticos, reflexivos y sobre todo militantes, por lo cual es una exigencia primaria incrementarla en todas las disciplinas.

Finalmente, se cierra con esta pregunta a modo de desestabilizar y generar respuestas, en la tarea de pensar, re-pensar y des-pensar, ¿Interesa realmente a los diferentes gobiernos generar prácticas emancipadoras que involucren la investigación como fórmula para formar sujetos que sean capaces de hacer exigencias sociales?

IV. BIBLIOGRAFÍA

- CASTRO LOZADA, José Jaime, *Conocimiento y pedagogía*, Bogotá, 2004.
- GARCÍA INDA, Andrés, “Los derechos de Robinson: Algunas reflexiones entorno a derechos y responsabilidades”, en García Inda, Andrés y Marcuclllo Servós, Carmen (coords.), *Conceptos para pensar el Siglo XXI*, Madrid, Catarata, 2008.
- GONEM MACHELLO, Graciela N. Algunos aportes sobre la importancia de la investigación jurídica. En *Investigación y Docencia*, vol. 6, 1988. <<http://www.cartapacio.edu.ar/ojs/index.php/iyd/article/viewFile/1258/1342>>.
- HERRERA FLORES, Joaquín, *La reinención de los derechos humanos*, Valencia, Atrapasueños, 2008.

- MORIN, EDGAR, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, trad. de Mercedes Vallejo-Gómez, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO 1999. http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Los_siete_saberes_necesarios_para_la_educacion.
- PORLÁN ARIZA, Rafael. “El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar”, en *Investigación en la Escuela*, no. 1., 1987, pp. 63-69.
- SORIA NICASTRO, Óscar. “Docencia de la investigación en la universidad latinoamericana. ¿Por qué esperar hasta el posgrado? En *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, LESU-UNAM, 3a. época, 92, México pensamiento universitario, 2003.
- TAMAYO, Mario. *Proceso de la Investigación Científica*, 4a. ed., México, Noriega editores, 2002.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de, “La globalización del derecho”, *Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*, Bogotá, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad Nacional de Colombia, ILSA, 2002.
- VILLALPANDO, Waldo, “La formación del jurista, objetivos y competencias en la enseñanza del derecho”, *Invenio*, núm. 12, 22, 2009, pp. 13-28.
- WITKER, Jorge, “Hacia una investigación jurídica integrativa”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, núm. 122, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México, 2008, pp. 943-964. <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/122/art/art12.ht>.

POSGRADO INTEGRADO EN ESTUDIOS JURÍDICOS. REFLEXIONES SOBRE EL DISEÑO CURRICULAR EN EL SURESTE (CASO TABASCO)

Gisela María PÉREZ FUENTES*
Karla CANTORAL DOMÍNGUEZ**

RESUMEN: Los programas de posgrado integrado constituyen un mecanismo pedagógico que a partir de la maestría supe competencias transferibles y permite que los estudiantes tengan una continuidad en el doctorado con una formación previa en investigación, en el presente artículo se explica la eficacia que se ha logrado en el caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco a partir del posgrado integrado en Estudios Jurídicos.

PALABRAS CLAVE: Posgrado integrado, estudios jurídicos, competencias, diseño curricular, enseñanza del derecho.

ABSTRACT: The programs integrated graduate constitute a pedagogical mechanism from the master supplies transferable skills and allows students to have continuity in the doctoral prior training in research, in this article the effectiveness explained has been achieved in the case of the Universidad Juarez Autonoma de Tabasco from integrated graduate Legal Studies.

KEYWORDS: Integrated graduate legal studies, competencies, curriculum design, teaching law.

* Profesora investigadora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, en donde además es coordinadora del doctorado en Estudios Jurídicos. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II de Conacyt, pertenece a la Academia Mexicana de Ciencias.

** Profesora investigadora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, en donde además es coordinadora de la maestría en Estudios Jurídicos. Pertenecce al Sistema Nacional de Investigadores nivel I de Conacyt.

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Posgrados de calidad en México: indicadores para pertenecer a programas de élite*. III. *Posgrado en Estudios Jurídicos: elementos considerados en su diseño curricular*. IV. *Conclusiones*. V. *Bibliografía*.

I. INTRODUCCIÓN

En el Sureste de México, específicamente en el estado de Tabasco, en el 2013 se aprobó la creación del posgrado integrado en Estudios Jurídicos (maestría y doctorado) en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), como un programa orientado a la investigación. Este programa fue diseñado en virtud de los cambios paradigmáticos que ocurrieron a partir de la reforma constitucional en materia de derechos humanos en 2011, por lo que era necesario realizar estudios jurídicos que permitieran entender el nuevo concepto de Derecho en el que se tomaran en cuenta de forma integral elementos tales como: tratados internacionales, constitución, impacto de la globalización, protección y lugar de los derechos humanos, así como la proyección en la relación entre particulares, basado todo ello en la interdisciplinariedad.

Cabe destacar que las características del diseño de este programa permitieron optar por la evaluación y resultó aprobado para su ingreso en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad de Conacyt. Sin embargo, a dos años del inicio del posgrado integrado en Estudios Jurídicos, resulta interesante realizar algunas reflexiones a partir de su diseño curricular, para medir cuáles han sido los resultados y productos generados, para la generación de conocimiento científico en el Sureste de México a partir de los temas prioritarios establecidos en las agendas local y nacional.

El objetivo del presente trabajo consiste en demostrar la eficacia de los posgrados integrados en el Sureste Mexicano para lograr una eficiencia terminal con calidad investigativa.

Para ello proponemos la siguiente hipótesis: Los programas de posgrado integrado constituyen un mecanismo pedagógico que a partir de la maestría suple competencias transferibles y permite que los estudiantes tengan una continuidad en el doctorado con una formación previa en investigación.

II. POSGRADOS DE CALIDAD EN MÉXICO: INDICADORES PARA PERTENECER A PROGRAMAS DE ÉLITE

El Programa Nacional de Posgrados de Calidad es un esfuerzo que el Estado mexicano a través de la Subsecretaría de Educación Superior y el Consejo

Nacional de Ciencia y Tecnología, han realizado durante casi 25 años ¿Para qué se ha realizado esta inversión en temas de Educación Superior en el país? Indudablemente se persigue mejorar con ello la calidad de la educación superior, en todas las áreas del saber, se persigue a través de estándares genéricos que garantizan el nivel de calidad de los posgrados que se imparten.

En esos estándares de calidad se fija un método de enseñanza superior en México que se centra en la articulación: formación-investigación-vinculación y la capacidad de internacionalización de los posgrados así como su impacto en los temas de frontera en el país.

Como antecedente del posgrado que se analiza en este trabajo, consideramos que uno de los objetivos fundamentales del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018¹ (PND) era fortalecer las capacidades de los mexicanos mediante la provisión de una educación suficiente y de calidad, para ello se estableció como estrategia garantizar que los planes y programas de estudio fuesen pertinentes y contribuyeran a que los estudiantes pudieran avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollaran aprendizajes significativos y competencias² que les sirvieran a lo largo de la vida; para lo anterior la estrategia fundamental consistió en desarrollar la línea de acción relativa al impulso de programas de posgrados conjuntos con instituciones extranjeras de Educación Superior en áreas prioritarias para el país.

Las líneas de acción necesarias para el desarrollo de los Programas de Calidad, son:³

- Incrementar el número de becas de posgrados otorgadas por el Gobierno Federal, mediante la consolidación de los programas vigentes y la incorporación de nuevas modalidades educativas.
- Fortalecer el Sistema Nacional de Investigadores incrementando el número de científicos y tecnólogos incorporados y promoviendo la descentralización.

¹ Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, Gobierno de la República, México, 2013, pp. 123-124, <http://pnd.gob.mx/>.

² Para Tuning, debe consagrarse tiempo y atención al desarrollo de competencias genéricas o habilidades transferibles, el cual permite preparar bien a los estudiantes de cara a su futuro papel en la sociedad como profesionales y ciudadanos. Se distinguen tres tipos de competencias genéricas: instrumentales, interpersonales y sistémicas. *Cfr.* Beneitone, Pablo, et al. (eds.) *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina, Informe final proyecto Tuning América Latina 2004-2007*, España, Universidad de Deusto-Universidad de Groningen, 2007, p. 332.

³ PND 2013-2018, p. 128.

- Fomentar la calidad de la formación impartida por los programas de posgrado mediante su acreditación en el Programa Nacional de Posgrado de Calidad.
- Ampliar la cooperación internacional en temas de investigación científica con el fin de obtener información sobre experiencias exitosas.
- Fomentar la formación de recursos humanos de alto nivel, asociados a las necesidades de desarrollo de las entidades federativas de acuerdo con sus vocaciones.

En el camino hacia el mejoramiento de los posgrados en el área de Ciencias Sociales se ha trabajado con el modelo del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Para su elaboración, se realizó una valoración en el ámbito internacional a partir del análisis de criterios, lineamientos e indicadores de 25 marcos de referencia para la evaluación y acreditación de programas de posgrado de organismos y agencias de varios países de Europa, Asia y América. El resultado de ese estudio fue valorado de forma integral con el desarrollo de posgrado en México.⁴ El modelo PNPC se basa en el paradigma: formación-investigación-innovación; entendiéndose que la investigación contribuye a la calidad y la innovación y su vinculación aporta la pertinencia al programa.

En la actualidad el PNPC cuenta con dos orientaciones:

- Programas de Posgrado con Orientación a la investigación con ofertas en especialidad, maestría y doctorado.
- Programas de Posgrado con Orientación Profesional como una forma de estimular la vinculación con los sectores de la sociedad, en nivel especialidad, maestría y doctorado.

Otra visión tenida en cuenta es la de que el PNPC incluye categorías y criterios compatibles con los estándares internacionales en la formación de recursos humanos de alto nivel considerando elementos como: tener una productividad académica relevante de estudiantes y profesores asociada a las líneas de generación y aplicación del conocimiento; la codirección de tesis con académicos de instituciones nacionales e internacionales; movilidad de profesores y estudiantes; colaboración en proyectos de investigación y/o desarrollo tecnológico con académicos nacionales e internacionales, entre otros.⁵

⁴ Conacyt, *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado presenciales*, versión 5-1, México, abril de 2013, p. 32.

⁵ Al respecto véanse los criterios que se utilizan para considerar un programa de posgrado en nivel de competencia internacional, Conacyt, *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado presenciales*, versión 6, México, abril de 2015, p. 6.

Existen cuatro niveles en el Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad: competencia internacional; consolidado; en desarrollo y de reciente creación, éste último se refiere a aquellos programas que satisfacen los criterios y estándares básicos del marco de referencia del PNPC, con una creación que no exceda de 4.5 años para programas de doctorado y hasta 2.5 años para maestría y especialidad, cuyo objetivo consiste en impulsar la calidad en nuevos posgrados en áreas de interés regional y en áreas estratégicas que favorezcan el crecimiento de las capacidades científicas, tecnológicas y de innovación en las regionales y/o en el país.⁶

El modelo de evaluación del PNPC se integra por tres elementos que son: 1) Compromiso institucional, 2) Categorías y criterios del modelo, y 3) Plan de Mejora del Programa.⁷ Además, el prestigio que se obtiene al formar parte de un programa PNPC permite la legitimidad en el contexto nacional para las Instituciones de Educación Superior, por ello podríamos considerarlo como una especie de ranking⁸ institucional para programas de élite.

1. *Obstáculos detectados en los PNPC*

En cuanto a la incorporación de estudiantes procedentes de instituciones internacionales, se detecta la difícil reglamentación en cuanto a homologar programas nacionales con respecto a programas extranjeros, lo que constituye un impedimento importante que presentan estos posgrados diseñados para servicios académicos contemporáneos y modernizados ¿Cómo se puede pretender tener un estudiante extranjero si no existe un mecanismo de homologación de carreras?

Otro obstáculo ha sido que en los últimos años han proliferado en México y específicamente en el estado de Tabasco, instituciones de absorción de la matrícula o de la demanda,⁹ que ofertan programas de maestría y doc-

⁶ *Ibidem*, p. 7.

⁷ Al respecto véase Conacyt, *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado presenciales*, Versión 6, *op. cit.*, p. 16.

⁸ En la actualidad las universidades viven tiempos en los cuales la medición y la comparación institucional a nivel mundial son inevitables. *Cfr.* Villaseñor Becerra, Jorge Ignacio *et al.*, “Perspectivas actuales sobre los rankings mundiales de universidades”, en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. XLIV (3), núm. 175, julio-septiembre de 2015, pp. 41-67.

⁹ Levy, Daniel, *La educación superior y el estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, México, FLACSO-Centro de Estudios sobre la Universidad UNAM, Miguel Ángel Porrúa, 1995, pp. 532-549.

torado en Derecho, cuya calidad afecta la efectividad con que se desarrollan los sectores productivo y social, porque no existe dedicación exclusiva de estudiantes ni de profesores y no hay formación en la investigación, sino que se otorgan títulos mediante la elaboración de trabajos monográficos.

Además, la investigación en el área jurídica ha sido de marcado carácter documental, generalmente centrada en la problemática que la dogmática jurídica plantea, sin que se tome en cuenta la investigación jurídica empírica, por lo que muchos graduados de posgrado, sólo han logrado subir en la escala social, pero no hacer investigación, ni contribuir al perfeccionamiento de las instituciones jurídicas.¹⁰

Por otra parte, el objetivo central del PNPc es el reconocimiento público a los programas de posgrado en diferentes áreas del conocimiento de las instituciones de Educación Superior, por la calidad y pertinencia de sus resultados y operación. El Programa debe conformarse por núcleos académicos sólidos de profesores investigadores pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores, lograr una alta tasa de graduación en una infraestructura necesaria y teniendo como resultados parciales una productividad científica humanística o tecnológica, acorde al programa de posgrado.

En México de acuerdo al padrón de Programas Nacionales de Posgrados de Calidad, en el área V¹¹ hasta el mes de mayo de 2013 se encontraban acreditados 317 programas, en la actualidad encontramos 396, de los cuales 132 corresponden a estudios de doctorado, 250 son programas de maestría y 14 programas son a nivel de especialidad.¹²

¹⁰ Rendón Huerta Barrera, Teresita, “Importancia de la investigación en la formación jurídica”, en Guerrero Agripino, Luis Felipe (Coordinador) *Hacia dónde va la ciencia en México. Investigación jurídica*, México, Conacyt-Academia Mexicana de Ciencias-Consejo Consultivo de Ciencias, 2014, pp. 41-43.

¹¹ El Área V reúne a los investigadores que se abocan al estudio de la Administración, Ciencia Política y Administración Pública, Comunicación, Contabilidad, Demografía, Derecho y Jurisprudencia, Economía, Geografía y Sociología, en sus vertientes básica y aplicada, generando y aplicando nuevos conocimientos, *cfr.* Conacyt, *Glosario de Términos del PNPc para Programas de Posgrado Escolarizados*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, versión 2, 2011.

¹² Al respecto véase el Sistema de Consultas del PNPc, <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/inicio.php>.

CUADRO 1. ESTADÍSTICA DE PROGRAMAS QUE PERTENECEN AL PADRÓN DE PROGRAMAS DE POSGRADOS NACIONALES DE CALIDAD, CLASIFICADOS POR ÁREA DE CONOCIMIENTO

Resultados de las estadísticas

<i>Nº.</i>	<i>Área SIN</i>	<i>Nº. Programas</i>
1	Biología y Química	158
2	Biotecnología y Ciencias Agropecuarias	217
3	Ciencias Sociales	396
4	Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra	162
5	Humanidades y Ciencias de la Conducta	300
6	Ingeniería	416
7	Medicina y Ciencias de la Salud	294

FUENTE: Elaboración propia con base en datos del Sistema de Consultas del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Conacyt.

Cuando presentamos nuestra propuesta en el 2013 sólo existían en todo el país 19 programas en Derecho reconocidos en el PNPc, en la actualidad encontramos 33 programas con esta distinción a nivel especialidad, maestría y doctorado.

III. POSGRADO EN ESTUDIOS JURÍDICOS: ELEMENTOS CONSIDERADOS EN SU DISEÑO CURRICULAR

En la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco los estudios de posgrado en Derecho que se ofertaron desde el año 2000 a la fecha de nuestra propuesta en mayo de 2013, no estaban diseñados para formar investigadores a nivel nacional con certificación reconocida por PNPc, pues ninguno de los programas anteriores contaba con líneas generales de aplicación y conocimiento, tampoco existía una estrategia de formación directa entre tutores-estudiantes-productos de investigación conjunto. A lo anterior se sumaba la característica que los doctores graduados tenían una mínima productividad en cuanto a publicaciones, investigaciones financiadas, estancias y formación de redes académicas, de esos doctores, pocos eran los que se incorporaban al Sistema Nacional de Investigadores. Pero por otra parte, se había ido in-

corporando a la División de Ciencias Sociales y Humanidades nuevos profesores de tiempo completo que contaban con el reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores, y que en definitiva contaban con el perfil para el desarrollo de proyectos de investigación.

En la elaboración del diseño curricular del posgrado en Estudios Jurídicos, se aplicó un instrumento de medición, mediante muestreo aleatorio simple en el que se detectaron que el 45% estaba interesado en estudios de doctorado y 20% de maestría. En el estudio realizado encontramos que el 83% de los encuestados elegían sus estudios de posgrado atendiendo a la siguiente información: beca, calidad académica, cercanía a su residencia, orientación terminal del posgrado y pertenencia al padrón de Conacyt. El muestreo también planteaba la posibilidad de estudios de posgrado escolarizado y ella arrojó el 45% de la muestra.

Las conclusiones entonces fueron que: la mayoría de los encuestados estarían dispuestos a realizar un posgrado si dispone de una beca, cuentan con una institución cercana a su lugar de residencia, y que el posgrado tenga un reconocimiento por el PNPC de Conacyt, sin duda el PNPC representa un indicador primordial a nivel nacional para quienes desean realizar estudios de posgrado.

En cuanto al contexto estatal, tenemos que el Estado de Tabasco representa el 1.3% del territorio total del país con una superficie de 24,737 kilómetros cuadrados, ubicándose en el vigésimo cuarto lugar nacional en extensión.¹³ En el aspecto poblacional el Estado de Tabasco cuenta con una población de 2 millones 238,603 habitantes de los cuales 51% son mujeres y 49% hombres. Actualmente de los 17 municipios, 14 cuentan con una institución pública de nivel Universidad, por lo que el Estado de Tabasco ocupa la séptima posición nacional en cobertura de nivel licenciatura al brindar atención al 31% de la población.¹⁴

También se analizaron las ofertas de otros posgrados de Derecho en la región sureste, todos se denominaban Doctorados en Derecho o en Derecho Constitucional y Amparo. A la fecha del estudio estos posgrados no estaban ofreciendo con sus materias y con las líneas de conocimiento los cambios paradigmáticos a partir de la protección de la persona, el impacto de las nuevas tecnologías, la incidencia de la globalización y en general los temas emergentes que estaba requiriendo Conacyt en los que primaba la interdisciplinariedad. Por ello es que el Programa de posgrado en Estu-

¹³ INEGI, al respecto véase <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=27>.

¹⁴ Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, *Plan de Desarrollo Institucional 2012-2016*, México, Colección Justo Sierra, 2012, p. 51.

dios Jurídicos responde a los propósitos de generar un rescate humanístico y ético.

Especialmente en cuanto al doctorado, el cambio cualitativo y cuantitativo de este programa permite identificarlo con un posgrado de nueva creación en el sentido siguiente:

1. Supera la enseñanza positivista y magistral que ha caracterizado el Posgrado en Derecho en la División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades de la UJAT.
2. La formación en Investigación Jurídica se apoya en los novedosos métodos de argumentación y estudio de casos, rompiendo con los esquemas mecanicistas del derecho.
3. La concepción de la investigación se sostiene con la incorporación de una visión humanista donde están presentes los tratados internacionales y principios tales como el debido proceso, la protección de la persona y su entorno.
4. El doctorado también desarrollaría habilidades a partir de la sociedad del conocimiento y se sostendrían investigaciones en cuanto a la protección de la creación y de los derechos tanto de la personalidad como patrimoniales en dicha sociedad de la información.
5. El posgrado ofreció una visión internacional ya que el estudiante a través de la enseñanza a distancia puede realizar un entrenamiento a partir de diversos temas vinculados con sus tesis, ello por ejemplo con la Universidad de Valencia, España.

La creación de un programa integrado se justificó al establecer la posibilidad de ampliar y dar continuidad a las Líneas de Generación y/o Aplicación de Conocimiento, favoreciendo la interdisciplinariedad y la colaboración interinstitucional. La propuesta en cuanto al diseño y las competencias, es la de un posgrado integrado, es decir en él se complementan la Maestría y el Doctorado de Estudios Jurídicos.

Cabe destacar que el diseño del programa se realizó conforme a los lineamientos curriculares de estudios de posgrado de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco,¹⁵ por tal motivo los programas de maestría y doctorado en Estudios Jurídicos contienen los siguientes elementos:

¹⁵ Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, *Lineamientos curriculares de los estudios de posgrado*, aprobados en sesión ordinaria del H. Consejo Universitario el 8 de diciembre de 2009.

A. *Presentación*

1. Denominación y nivel del programa de posgrado.
2. Orientación del Plan de Estudios (de investigación o profesionalizante).
3. Modalidad en que se impartirá.
4. Diploma o grado académico que se confiere.
5. Institución y/o División Académica que lo imparte.
6. Justificación y estudio de factibilidad de la creación o reestructuración curricular.

B. *Fundamentación del programa*

7. Misión y Visión del programa de estudios.
8. Objetivo General, Objetivos específicos y metas académicas del programa de estudios.
9. Nivel de conocimiento o dominio de uno o más idiomas diferentes al propio, y las modalidades para su cumplimiento de acuerdo al Plan de Estudios.
10. Perfil de ingreso y egreso, destacando en este último los conocimientos, habilidades, actitudes y valores (competencias) que se espera obtengan los alumnos.

C. *Estructura y organización del Plan de Estudios*

11. Mapa curricular.
12. Áreas y campos del conocimiento que integran el Plan de Estudios.
13. Líneas de generación y aplicación del conocimiento del programa.
14. Elementos del Currículo: Social y Pedagógico.
15. Evaluación del Plan anterior (sólo en el caso de reestructuración).
16. Explicación del modelo curricular del Plan de Estudios: núcleos, semestres asignaturas obligatorias y optativas, actividades extracurriculares.
17. Número total de créditos, mínimos y máximos de créditos por cada semestre o ciclo escolar y los que corresponden a la modalidad de obtención del Diploma o Grado.
18. Duración de los estudios de posgrado, así como los plazos mínimos y máximos de duración y obtención del Diploma o Grado, en función del tiempo de dedicación: completo o parcial.

19. Factibilidad académica.
 - 19.1. Apoyo institucional.
 - 19.2. Número mínimo de estudiantes a ingresar por convocatoria con base en un planteamiento académico.
 - 19.3. Presupuesto: costo total del posgrado (ingresos y egresos).
20. Estrategias de seguimiento de la trayectoria de los estudiantes durante sus estudios (Sistema de Tutorías).
21. Estrategias de seguimiento de egresados.
22. Infraestructura disponible: laboratorios, talleres, aulas.
23. Convenios de colaboración con otras instituciones educativas, productivas y de servicios.
24. Estrategias de autoevaluación y evaluación del Plan de Estudios.

D. *Implementación del Plan de Estudios*

25. Mecanismos de selección de los aspirantes a ingresar.
26. Requisitos de ingreso y de permanencia.
27. Criterios y mecanismos de evaluación del rendimiento escolar.
28. Requisitos de egreso.
29. Requisitos para la obtención del Diploma o Grado.
30. Otros requisitos de egreso.

E. *Planta académica*

31. Perfil de los profesores que conforman la planta académica, acorde a las áreas, campos o líneas curriculares del programa educativo; y a las líneas del cuerpo académico que apoyan al programa.
32. *Curriculum vitae* sintético de los profesores titulares y en su caso, visitantes.

F. *Programas de estudio*

33. Programas de estudio de las asignaturas, seminarios u otra modalidad.

G. *Bibliografía consultada*

1. *¿Qué significa este tipo de posgrado integrado?*

El posgrado sigue un modelo flexible ya que es un Programa Académico en el cual de manera sistemática se organizan las asignaturas priorizando desde el nivel Maestría la investigación a partir de las siguientes actividades: formación multidisciplinaria (seminarios interdisciplinarios) tutorías, movilidad estudiantil y ritmos de aprendizaje (Programa integral) y elección de asignaturas optativas.¹⁶

Los posgrados integrados ofrecen diversas ventajas tanto institucionales como profesionales, entre las más importantes se destacan las siguientes:

1. Permiten desarrollar y dar continuidad a las Líneas de Generación y/o aplicación de conocimiento.
2. Contribuyen a la interdisciplinariedad y a la colaboración interinstitucional.
3. Favorecen el uso eficiente de los recursos materiales, humanos y económicos disponibles en la institución.
4. Permite consolidar los Cuerpos Académicos dado que cada participante del Núcleo Académico Básico aporta con sus conocimientos y productos la vinculación con los estudiantes en su línea específica de trabajo.
5. Favorece la internacionalización a partir de las redes de colaboración que desarrollan los Cuerpos Académicos.
6. La mayor parte de los posgrados de competencia internacional son integrados por lo cual coadyuvó al alcance de indicadores que permitieron optar por el ingreso al Programa Nacional de Posgrado de Calidad del Conacyt.

Pero la idea de posgrado integrado no es una aportación pedagógica tabasqueña, en México los programas de posgrado integrado más relevantes en las áreas IV y V del Conacyt, es decir, las áreas de Humanidades y Ciencias de la Conducta y Ciencias Sociales, son los siguientes:

¹⁶ Plan de Desarrollo Institucional 2012-2016, *op. cit.*, p. 23.

CUADRO 2. PROGRAMAS DE POSGRADO DE LAS ÁREAS IV Y V DE CONACYT QUE SON INTEGRADOS

<i>Institución</i>	<i>Programa</i>	<i>Pertenece PNPC</i>
Universidad Nacional Autónoma de México	Posgrado en Pedagogía, que incluye: — Doctorado en Pedagogía y — Maestría en Pedagogía.	Nivel Consolidado
Universidad Nacional Autónoma de México	Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, que incluye: — Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales con cinco campos disciplinarios, y — 5 maestrías en: 1. Estudios Políticos y Sociales; 2. Gobierno y Asuntos Públicos; 3. Comunicación; 4. Estudios en Relaciones Internacionales; 5. Estudios México-Estados Unidos.	Nivel Consolidado
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México	Maestría y Doctorado en Ciencias Sociales.	Consolidado
El Colegio de Michoacán	Maestría y Doctorado en Ciencias Sociales.	Competencia Internacional
Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV (IPN)	Doctorado y Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas.	Competencia Internacional

FUENTE: Elaboración propia con base en datos del PNPC.

Este tipo de posgrado se diferencia del programa denominado Doctorado Directo, en el cual el estudiante renuncia a su grado de maestría para obtener solamente el grado de doctor y el programa de Doctorado busca cubrir la formación de ambos (Maestría y Doctorado). Además, el programa integrado posee características distintas, ya que la Maestría y el Doctorado se complementan y comparten el Núcleo Académico Básico, así como también, permiten el uso eficiente tanto de los recursos materiales y humanos como de los recursos económicos disponibles en la Universidad.

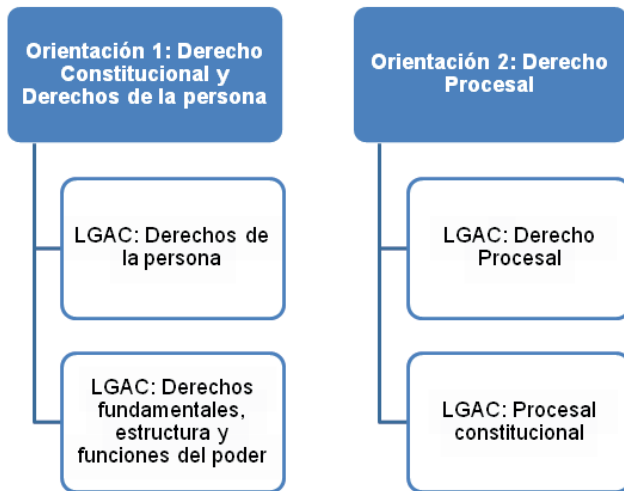
Además, en el posgrado integrado, el estudiante cursa la Maestría y si así lo desea puede postular para el Doctorado antes de concluirla, pero, de cualquier forma está comprometido a obtener el grado de maestro.

Otra característica de este tipo de programa es que propician la internacionalización a partir de las colaboraciones que aportan los Cuerpos Académicos de la Institución para consolidarse. Esto da cobertura a la movilidad de profesores y estudiantes durante los estudios de posgrado y la posibilidad para el desarrollo de publicaciones y asesorías conjuntas y participaciones en congresos.

El posgrado en Estudios Jurídicos se desarrolla a través de dos orientaciones: Derecho Constitucional y Derechos de la Persona y Derecho Procesal, mismas que a su vez cuentan cada una, con dos Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento:

FIGURA 1

ORIENTACIONES DEL DOCTORADO EN ESTUDIOS JURÍDICOS
CON SUS LÍNEAS DE GENERACIÓN Y/O APLICACIÓN DE CONOCIMIENTO



FUENTE: Elaboración propia con base en datos del programa.

Ambas orientaciones en su contexto abordan situaciones problemáticas de carácter social a las que el Derecho no ha podido a la fecha dar solución por dos razones fundamentales:

1. El carácter positivista impregnado en su método de estudio, incapaz de enfrentar la evolución de sus instituciones o materias clásicas y
2. La acentuada interpretación patrimonialista del Derecho en todas sus esferas del saber, que han afectado definitivamente a la eficacia de la norma y de las soluciones jurídicas en general y ha dado un matiz bipolar al estudio de la problemática jurídica, donde sólo existen litigantes y jueces, o abogados penalistas y constitucionalistas, por citar algunas de las deficiencias críticas existentes, ello ha sido analizado en múltiples estudios metodológicos de importantes investigadores nacionales y otros locales, todos pertenecientes al sistema nacional del Conacyt.¹⁷

Ante esta realidad se ha analizado con mucho cuidado cómo lograr que los nuevos estudiantes de posgrado rompan con el esquema tradicional del estudio legislativo, memorístico y silogístico de interpretación y sean capaces de incorporar la ética profesional a través de la defensa de la persona.¹⁸

Otro modelo contemporáneo sobre el proceso de aprendizaje en el derecho es el uso de los modelos mentales, que supere las limitaciones de la enseñanza tradicional y actualice la formación de nuevos profesionales de acuerdo a un modelo basado en competencias.¹⁹

Una competencia²⁰ es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica una combinación de habilidades intelectuales, habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes y emocio-

¹⁷ Witker, Jorge; “Hacia una Investigación Jurídica Integrativa”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, México, Nueva Serie, año XLV, núm. 122, 2008; Fix-Fierro, Héctor y López-Ayllón, Sergio, “La educación jurídica en México. Un Panorama General”, en González Martín, Nuria (Coord.), *Estudios jurídicos en homenaje a Marta Morineau, T. II, Sistemas jurídicos contemporáneos, Derecho Comparado, temas diversos*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, 2006, pp. 277-323; Pérez Fuentes, Gisela María y Cantoral Domínguez, Karla, “Un nuevo paradigma para la investigación jurídica”, *Revista del Colegio de Abogados y Notarios de Guatemala*, Guatemala, no. 57, 2009; Pérez Fuentes, Gisela María, “Propuestas Metodológicas para la investigación jurídica aplicada”, *Revista Prolegómenos-Derechos y Valores*, Colombia, Universidad Militar Nueva Granada, 2009.

¹⁸ Reforma del Artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de junio de 2011.

¹⁹ Véase Cáceres Nieto, Enrique, “Aprendizaje complejo en el Derecho (hacia un modelo integral en la formación jurídica)” en Godínez Méndez, Wendy A. y García Peña, José Heriberto (Coords.), *Metodologías: enseñanza e investigación jurídicas. 40 años de vida académica. Estudios en homenaje al Dr. Jorge Witker*, Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, México, 2015, pp. 127-152.

²⁰ Acuerdo 23/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2015, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 27 de diciembre de 2014.

nes que se movilizan para lograr una acción eficaz en un contexto determinado.

Una educación basada en competencias hace posible formar profesionistas capaces de movilizar todos sus recursos: conocimiento, experiencia, actitud y valores, lo que les permitirá solucionar las situaciones que habrán de enfrentar en el ejercicio de su profesión.²¹ Las medidas con respecto al desarrollo profesional deben basarse en perspectivas que incorporen al estudiante desde su aprendizaje y cuando egresan a lo largo de su vida.²²

El proyecto Tuning para América Latina, busca afinar las estructuras educativas para afinar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las Instituciones de Educación Superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia; de acuerdo a este proyecto las seis competencias más importantes en el área de Derecho, son: capacidad de razonar y argumentar jurídicamente; actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que se representa; conocer, interpretar y aplicar los principios generales del derecho y del ordenamiento jurídico; ser consciente de la dimensión ética de la profesión jurídica y de la responsabilidad social del graduado en derecho y actuar en consecuencia; capacidad de tomar decisiones jurídicas fundamentadas; capacidad para redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos, precisos y claros.²³

No puede obviarse que uno de los impactos que persigue este tipo de posgrado, es la formación de futuros académicos impregnados en la filosofía de la investigación. En otros países, estas competencias se han desarrollado a través de grupos de discusión, que como técnica cualitativa tiende a la apertura y la interacción entre los miembros que conforman un grupo. Un grupo de discusión es una conversación cuidadosamente planteada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo.²⁴

²¹ Serna Rodríguez, Armandina *et al.*, “Competencias y rasgos de ética profesional y valores en la formación de docentes en posgrado” en Hirsch Adler, Ana y López Zavala, Rodrigo (Coords.) *Ética profesional en Educación Superior. Finalidades, estrategias y desafíos de la formación*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa-Ediciones del Lirio, 2014, pp. 233-259.

²² Mulder, Martín *et al.*, “El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos estados miembros de la UE: un análisis crítico”, 2008, véase en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>.

²³ Beneitone, Pablo *et al.* (Editores) *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina, op. cit.*, p. 123.

²⁴ *Cfr.* Porto Pedrosa, Leticia y Ruiz San Román, José A., “Los grupos de discusión”, en Sáenz López, Karla y Tamez González, Gerardo (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas*

Las competencias específicas del Programa de Posgrado en Estudios Jurídicos con orientación en: Derecho Constitucional y Derechos de la Persona son las siguientes:

1. Utiliza lenguajes argumentativos, para comprender, interpretar y expresar ideas, teorías y textos doctrinales y legislativos.
2. Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de información y comunicación como recurso de enseñanza y aprendizaje, así como reto de investigación a través de las tesis.
3. Educa en valores, formación ciudadana y democracia, profundizando con la incorporación de las materias vinculadas a estos principios y que se alejan de la cultura tradicional de la enseñanza del derecho.
4. Genera innovaciones en distintos ámbitos del sector educativo y analiza de forma crítica las políticas educativas.

Por otra parte, las competencias específicas del posgrado en Estudios Jurídicos con Orientación en Derecho Procesal, son:

1. Planifica un proceso de enseñanza-aprendizaje a través del nuevo paradigma que implica la reforma constitucional en derechos humanos, con la incorporación en el sistema jurídico mexicano de principios, características, obligaciones y reglas de interpretación que permean el contenido de las normas sustantivas y procedimentales que integran la nueva Ley de Amparo.
2. Gestión didáctica de la información o destrezas que pretenden transmitir la nueva filosofía del juicio oral tanto en método argumentativo como en técnicas de expresión.
3. Utiliza las tecnologías de información y comunicación para el desarrollo de su trabajo académico, el ejercicio de su profesión y la generación de conocimientos.
4. Interviene frente a los retos de la sociedad contemporánea en lo local y global con actitud crítica y compromiso humano, académico y profesional para contribuir a consolidar el bienestar general y el desarrollo sustentable.
5. Asume el liderazgo comprometido con las necesidades sociales y profesionales para promover el cambio social pertinente.

y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales, Estudios de Economía y Sociología-ASID MASC-Tirant lo Blanch, México D.F., 2014, pp. 253-273.

6. Comunicarse-relacionarse con los alumnos, a través de la gestión de relaciones interpersonales que favorezcan la participación de los estudiantes, para ello se potencia la conformación de redes.

Tres competencias generales para las dos orientaciones son:

1. Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario que promueven el trabajo en equipo.
2. Utiliza un segundo idioma, distinto al materno, preferentemente el inglés, con claridad y corrección para comunicarse en contextos cotidianos, académicos, profesionales y científicos.
3. Maneja el sistema de tutorías como una función general y básica de apoyo a los estudiantes, de acuerdo al proceso de formación.

En ese sentido, como establece el marco de referencia del PNPC, la formación en competencias transferibles debe hacerse con un programa definido y organizado que incluya diversos tipos de actividades en forma de seminarios, conferencias o talleres, pero procurando su incidencia sobre la realización del trabajo de tesis, que además permita reforzar el carácter interdisciplinar de esta formación, fomentando el contacto entre estudiantes de distintas disciplinas, la creatividad y la innovación.²⁵

Otro elemento que debe tomarse en cuenta al momento del análisis del diseño curricular, sin duda es la responsabilidad social universitaria, dado que la universidad como organismo de formación y generación de conocimiento puede desarrollar este enfoque desde una construcción ética de valores, que incidan de forma transversal en su quehacer universitario: formación, investigación, vinculación y gestión. De esta forma, los procesos formativos de las Instituciones de Educación Superior se orientarán hacia el desarrollo más integral de las personas, combinando de manera equilibrada los aspectos cognitivos, emocionales y sociales que requieren los estudiantes y la sociedad.²⁶ Sin duda, un gran reto para el futuro es el desarrollo de la investigación en las Instituciones de Educación Superior, porque es el lugar en el que se desarrollan las actividades que permiten extender las fronteras del conocimiento.²⁷

²⁵ Conacyt, *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado presenciales*, versión 6, *op. cit.*, p. 12.

²⁶ Martí Noguera, Juan José, *et al.*, "Responsabilidad social y ética en educación superior: marcos y referencias", en Hirsch Adler, Ana y López Zavala, Rodrigo (Coords.) *Ética profesional en Educación Superior. Finalidades, estrategias y desafíos de la formación*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, Ediciones del Lirio, 2014, pp. 19-37.

²⁷ Bautista Vallejo, José Manuel, *Universidad y Espacio Europeo en la Encrucijada de la Calidad*, Huelva, España, Editorial Herguá, 2005, p. 139.

IV. CONCLUSIONES

A dos años de haberse implementado el posgrado integrado en estudios jurídicos en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, podemos afirmar que la conformación de posgrados por competencias con un perfil integrado ha logrado con su diseño:

1. Detectar en el grupo de estudiantes de Maestría, las deficiencias metodológicas y de interpretación heredadas de la lectura en la Licenciatura, tratando de superar las deficiencias metodológicas de los primeros años de estudios.
2. Conformar un ambiente donde se reconozca por los estudiantes que la docencia y el conocimiento es producto de la investigación en un nuevo paradigma de enseñanza de carácter interdisciplinario.
3. Establecer una disciplina de estudio vinculada con una ética profesional que tiene como referencia directa los avances de los estudiantes de Doctorado.
4. Estimular el interés por la investigación y la enseñanza a través de todas las labores que comparten en equipo con el posgrado (maestría-doctorado) cuando se aplican nuevas metodologías de enseñanza y se utilizan las tecnologías de la información y comunicación.
5. Propiciar el aprendizaje desde la Maestría de otro idioma con un puntaje similar al del Doctorado.
6. Establecer un sistema de comunicación que se refleja en los debates no sólo entre los propios estudiantes sino con la participación de los estudiantes de Doctorado que pueden actuar como evaluadores o participar en concursos didácticos.
7. Se consolidan líneas de generación y aplicación de conocimiento propias de los cuerpos académicos vinculados y la productividad de profesores y estudiantes en publicaciones conjuntas.
8. Se consolida el trabajo en equipo y surge una nueva visión en la perspectiva y visión del profesor universitario que se involucra con el estudiante desde las tutorías y está presente en el tránsito al programa de Doctorado.

V. BIBLIOGRAFÍA

BAUTISTA VALLEJO, José Manuel, *Universidad y Espacio Europeo en la Encrucijada de la Calidad*, Huelva, España, Editorial Hergué, 2005.

- BENEITONE, Pablo *et al.* (eds). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina, Informe final proyecto Tuning América Latina 2004-2007*, España, Universidad de Deusto-Universidad de Groningen, 2007.
- CÁCERES NIETO, Enrique, “Aprendizaje complejo en el Derecho (hacia un modelo integral en la formación jurídica)” en GODÍNEZ MÉNDEZ, Wendy A. y GARCÍA PEÑA, José Heriberto (coord.) *Metodologías: enseñanza e investigación jurídicas. 40 años de vida académica. Estudios en homenaje al Dr. Jorge Witker*, Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, México, 2015.
- FIX-FIERRO, Héctor y LÓPEZ-AYLLÓN, Sergio, “La educación jurídica en México. Un Panorama General”, en GONZÁLEZ MARTÍN, Nuria (coord.), *Estudios jurídicos en homenaje a Marta Morineau, T. II, Sistemas jurídicos contemporáneos, Derecho Comparado, temas diversos*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, 2006.
- LEVY, Daniel, *La educación superior y el estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, México, FLACSO-Centro de Estudios sobre la Universidad UNAM-Editorial Miguel Ángel Porrúa, 1995.
- MARTÍ NOGUERA, Juan José *et al.*, “Responsabilidad social y ética en educación superior: marcos y referencias”, en HIRSCH ADLER, Ana y LÓPEZ ZAVALA, Rodrigo (coords.) *Ética profesional en Educación Superior. Finalidades, estrategias y desafíos de la formación*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa-Ediciones del Lirio, 2014.
- PÉREZ FUENTES, Gisela María y CANTORAL DOMÍNGUEZ, Karla, “Un nuevo paradigma para la investigación jurídica”, *Revista del Colegio de Abogados y Notarios de Guatemala*, Guatemala, 2009, núm. 57.
- PÉREZ FUENTES, Gisela María, “Propuestas Metodológicas para la investigación jurídica aplicada”, *Revista Prolegómenos-Derechos y Valores*, Colombia, Universidad Militar Nueva Granada, 2009.
- RENDÓN HUERTA BARRERA, Teresita, “Importancia de la investigación en la formación jurídica”, en GUERRERO AGRIPINO, Luis Felipe (coord.) *Hacia dónde va la ciencia en México. Investigación jurídica*, México, Conacyt-Academia Mexicana de Ciencias-Consejo Consultivo de Ciencias, 2014.
- RUIZ SÁNCHEZ, Carlos, *Manual para la elaboración de políticas públicas*, Universidad Iberoamericana-Editorial Plaza y Valdés, México, 2002.
- PORTO PEDROSA, Leticia y RUIZ SAN ROMÁN, José A., “Los grupos de discusión”, en Sáenz López, Karla y Tamez González, Gerardo (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales*, Estudios de Economía y Sociología-ASID MASC-Tirant lo Blanch, México, 2014.

- SERNA RODRÍGUEZ, Armandina *et al.*, “Competencias y rasgos de ética profesional y valores en la formación de docentes en posgrado”, en HIRSCH ADLER, Ana y LÓPEZ ZAVALA, Rodrigo (coords.) *Ética profesional en Educación Superior. Finalidades, estrategias y desafíos de la formación*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa-Ediciones del Lirio, 2014.
- VILLASEÑOR BECERRA, Jorge Ignacio *et al.*, “Perspectivas actuales sobre los rankings mundiales de universidades”, en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. XLIV (3), núm. 175, julio-septiembre 2015.
- WITKER, Jorge; “Hacia una Investigación Jurídica Integrativa”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, México, Nueva Serie, año XLV, 2008, núm. 122.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 5 de febrero de 1917, cuya última reforma se publicó el 10 de julio de 2015.
- CONACYT, *Glosario de Términos del PNPIC para Programas de Posgrado Escolarizados*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, versión 2, 2011.
- , *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado presenciales*, versión 5-1, México, abril de 2013.
- , *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado presenciales*, versión 6, México, abril de 2015, p. 6.
- INEGI, al respecto véase la página oficial de internet: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=27>.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, Gobierno de la República, México, 2013, <http://pnd.gob.mx/>.
- UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO, *Lineamientos curriculares de los estudios de posgrado*, aprobados en sesión ordinaria del H. Consejo Universitario el 8 de diciembre de 2009.
- , *Plan de Desarrollo Institucional 2012-2016*, México, Colección Justo Sierra, 2012.
- Acuerdo 23/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2015, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 27 de diciembre de 2014.

HACIA UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN EL SISTEMA A DISTANCIA

Amada Noemí RAMÍREZ CASTRO
Dalia Paulina RAUDÓN SÁNCHEZ
Rosa Elena DÍAZ HERNÁNDEZ
Susana CLAUDIO VARGAS

RESUMEN: Los antecedentes de la Licenciatura en Derecho a distancia, de la Facultad de Derecho de la UNAM, se remontan al año 2005, en el que se desarrolla la primera plataforma educativa para este sistema. En el 2010, con la aprobación de un nuevo plan de estudios, se crea otra plataforma en la que el diseño didáctico ha alcanzado notable evolución a partir de la experiencia adquirida por el equipo pedagógico de la División de Educación a Distancia. Dicha evolución se refleja en la sistematización del trabajo; el desarrollo de contenidos, materiales y recursos multimedia; la inclusión de íconos indicativos y puentes cognitivos; la implementación de actividades de aprendizaje y autoevaluación, pertinentes y diversificadas, además de la evaluación permanente de las asignaturas. Es así como se decide impulsar la Metodología para la enseñanza del derecho en el sistema a distancia, vinculada al currículum de nuestra licenciatura, en la que se articulan diversos métodos de enseñanza y ejes transversales que llevan al estudiante al logro de aprendizajes significativos y de la concientización de diversas problemáticas del mundo contemporáneo.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía, derecho, educación, distancia, diseño didáctico, método, metodología, estrategia, enseñanza, aprendizaje, evaluación, sistema, currículum.

ABSTRACT: The origins of the Bachelor's Degree in Law via distance-learning at UNAM's Law Faculty date back to 2005 when the first learning platform was developed for this system. On 2010, with the adoption of a new study plan, another learning platform

was created. In it, the instructional design has reached a remarkable evolution drawn from the experience gained by the pedagogical team of the Division of Distance Education. Said evolution is reflected in the systematization of working processes, the development of educational contents, studying material and multimedia resources, the inclusion of indicative icons and cognitive bridges, the implementation of a variety of relevant learning and self-evaluation activities and the permanent subjects' assessment and evaluation. Thus, the promotion of a *Methodology for Distance Teaching of Law* was decided. This methodology is linked to our Bachelor's curriculum in which different kinds of methods and transversal axis are articulated, helping students to achieve meaningful learning and raising awareness on different modern world issues.

KEYWORDS: Pedagogy, law, education, distance-learning, instructional design, methodology, method, strategy, teaching, learning, evaluation, assessment, system, curriculum.

SUMARIO: I. *Introducción.* II. *La enseñanza del derecho en el Sistema a Distancia de la Facultad de Derecho.* III. *Evolución de la metodología de la enseñanza del derecho.* IV. *Logros y experiencias en pedagogía y didáctica del derecho.* V. *El impulso de una metodología para la enseñanza del derecho.* VI. *Bibliografía.*

I. INTRODUCCIÓN

Para la enseñanza de cualquier disciplina o ciencia, se tiende a utilizar una gran variedad de métodos didácticos con el propósito de formar profesionales de acuerdo a la filosofía de la institución y con base en a la estructuración y conformación de su plan de estudios.

La aplicación de diferentes métodos para la enseñanza de los contenidos académicos, tiene como propósito elevar la calidad de la enseñanza al presentar a los y las estudiantes de la mejor manera los elementos teóricos y procedimentales con el fin de que sean capaces de comprenderlos y aplicarlos en la realidad a la que se enfrentarán como profesionales de su campo.

Los métodos de enseñanza empleados para la formación de profesionales van desde el tradicional discurso, hasta aquellos en que a las y los estudiantes se les expone a situaciones cercanas a la realidad actual del campo; se les presentan problemas para que puedan encontrar la mejor manera de solucionarlos; y de esta forma generen significados prácticos a todo lo

aprendido a largo del curso, y por ende, poder estar preparados para situaciones que pudieran presentárseles en su campo profesional.

El contexto educativo que enmarcará esta ponencia es la formación de profesionales del Derecho en el sistema de educación a distancia sustentado por el SUAyED de la UNAM.

En muchas instituciones de educación superior, e incluso en el sistema a distancia, se ha optado por seguir utilizando el método tradicional de enseñanza en donde las y los estudiantes toman el papel de receptores que se limitan a recibir la información. Sin embargo, esta postura de enseñanza ha comenzado a cambiar poco a poco producto del inexorable paso del tiempo y del surgimiento de nuevas tecnologías.

Esta ponencia tiene como objetivo abordar una propuesta metodológica para la enseñanza en la Licenciatura en Derecho en el sistema a distancia, a partir de la articulación de varios métodos que aportan renovación a las viejas estructuras y de la implementación de ejes y temas transversales, a fin de concretar mayores beneficios para una formación de calidad de las y los futuros licenciados en derecho de nuestra Universidad, con lo que se aportarán elementos para el desarrollo de un plan de estudios de calidad, propio para este sistema de enseñanza, además de compartir las experiencias concretas del Departamento de Desarrollo Pedagógico durante el desarrollo e implementación de la licenciatura en el sistema a distancia.

II. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN EL SISTEMA A DISTANCIA DE LA FACULTAD DE DERECHO

Concebimos a la enseñanza como una actividad que, además de buscar el cumplimiento de los objetivos de un plan o programa de estudio (que comprende conocimientos, habilidades, valores y actitudes que las y los estudiantes deben desarrollar), pretende lograr ambientes propicios para un aprendizaje significativo mediante un proceso intencional y planeado que parte del modelo educativo, la misión, visión y perfiles de ingreso y egreso de la institución a la que pertenecen.

La Licenciatura en Derecho a distancia se plantea a partir del modelo del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAyED), que surgió para “ofrecer educación pertinente y con calidad a grandes sectores de la población. [...] se le reconoció como una propuesta educativa democratizadora, caracterizada por su innovación y flexibilidad [...]” (SUAyED, 2014:3) y que propone caminos alternativos para educar, evaluar y comunicarse, pero que al final pretenden llegar al mismo fin.

En los sistemas de enseñanza a distancia, la comunicación docente-estudiantes sucede por vías remotas, es decir, en diferentes espacios físicos a través de la tecnología y muchas veces de manera asincrónica. Esto impacta la manera de concebir la enseñanza tanto en la esfera teórica como en la procedimental.

La Licenciatura en Derecho a distancia retoma el plan 1471, aprobado por el Consejo Técnico y tiene una duración de 10 semestres, con un valor total de 450 créditos distribuidos en 68 asignaturas: 22 prácticas y 46 teóricas. En los primeros 8 semestres se cursa la formación básica y en el 9o. y 10o., la formación especializada.

Esta licenciatura, de acuerdo con lo planteado en su objetivo institucional, busca desarrollar en sus estudiantes un pensamiento crítico y fomentar la adquisición de conocimientos integrales de la ciencia jurídica, además de uno o más campos de conocimiento de especialización, que le permitan intervenir y dar soluciones con compromiso social a los problemas que le demande su práctica profesional, así como para continuar formándose en la investigación jurídica. Se busca una formación en el sentido humanista del derecho.

1. *Antecedentes*

A partir de la creación del Sistema Universidad Abierta (SUA) en 1972, la UNAM abre sus puertas a todas aquellas personas que por diversas cuestiones personales o sociales no pueden cursar sus estudios de nivel medio o superior como comúnmente muchos de sus alumnos lo hacen, en un horario y espacio físico determinado.

De esta forma, los Consejos Técnicos de diversas Facultades y Escuelas de la UNAM aprueban la creación de una División del SUA en sus entidades, con lo que se inicia la adaptación de sus licenciaturas a este sistema de enseñanza y aprendizaje en el que las y los estudiantes tienen un papel activo en la adquisición de conocimientos.

Es el 17 de marzo de 1975 que la Licenciatura en Derecho de dicha Facultad inicia su actividad en este sistema con cincuenta y siete estudiantes a quienes se les brindaron “asesorías individuales impartidas por asesoras y asesores especialistas de cada una de las materias, usando los diversos métodos de comunicación como correo electrónico, fax, teléfono o presencialmente en las Instalaciones de la División” (DGPL, 2001: 5).

En 2005 la Facultad de Derecho desarrolla la primera plataforma educativa para el sistema a distancia, apoyándose del sistema de gestión de

cursos Moodle. Su puesta en marcha inicia en el Centro de Alta Tecnología y Educación a Distancia de Tlaxcala (CATED) (DGPL, 2005: 101). Posteriormente, en ese mismo año, se publica la convocatoria en la ciudad de Oaxaca conjuntamente con la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) (DGPL, 2005: 105). En 2006 inician las primeras generaciones con el plan 1139 y la plataforma educativa 1341.

- En 2007 inicia la primera generación de alumnos en la sede de Tlaxcoapan, Hidalgo y en 2009 en las sedes del Centro Universitario de Chimalhuacán, del Centro de Atención Toluca, de la Facultad de Derecho (DF) y en Ecatepec.
- En 2010, el Consejo Técnico de la Facultad de Derecho aprueba la modificación del Plan de Estudios 1341 por el 1447. Éste incluye cuatro cursos de inglés; inicialmente se pidió apoyo al Bachillerato a Distancia de la UNAM para su oferta y posteriormente, se contrató el servicio SPEEX, plataforma de cursos de idiomas online. Asimismo, las asignaturas de Cómputo y Curso Permanente de Ética deben ser cursadas como requisito para titulación.
- En 2011 inicia estudios la primera generación de estudiantes de las sedes San Felipe Orizatlán e Hidalgo, además de Mazatlán, Los Mochis y Guasave, en Sinaloa; con el Plan de Estudios 1447 y la plataforma educativa 1471.

Cabe mencionar que al momento de aprobar la modificación del plan de estudios en 2010 y dada la premura con la que se requería que en el ciclo lectivo 2011-2 se tuvieran integrados en plataforma los tres primeros semestres, la División de Universidad Abierta y a Distancia (DUAD) pidió apoyo a la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) con la asesoría pedagógica, corrección de estilo y el diseño y comunicación visual, para lo cual se retomaron y adaptaron las guías de las asignaturas del SUA, y no fue sino hasta el 2012 que se pudo implementar formalmente la metodología de trabajo de CUAED para el desarrollo de proyectos a distancia, que requiere de un trabajo multi e interdisciplinario para la revisión, diagnóstico y análisis de guiones instruccionales, además de vigilar la congruencia de objetivos, materiales, actividades de aprendizaje y actividades de autoevaluación. El equipo pedagógico, junto con las y los docentes expertos en contenidos, se encargan de establecer los mecanismos de evaluación del aprendizaje e identificar los tipos de interacción y comunicación que se pueden utilizar, así como los recursos multimedia y diseño de actividades significativas y colaborativas.

2. Actualidad

En el año 2013, la División de Educación a Distancia de la Facultad de Derecho integra en su organigrama al Departamento de Desarrollo Pedagógico, ante la necesidad de dar un mayor sustento pedagógico al proyecto de la Licenciatura en Derecho a distancia [plataforma 1471] y a otros proyectos, con lo cual se busca establecer un puente entre la disciplina del derecho y el aprendizaje a través de diversos métodos y recursos multimedia con los que los contenidos de dicha licenciatura puedan ser significativos, actuales y accesibles para los estudiantes.

Se continúa con la metodología trabajo de CUAED para el diseño, desarrollo y puesta en marcha de la Licenciatura en Derecho a distancia, incluyendo ahora una explicación temática que, por medio del lenguaje escrito, simula el diálogo de una clase presencial y que incluye diversos recursos multimedia como apoyo.

A partir de su creación, el Departamento de Desarrollo Pedagógico ha ido adaptando continuamente la metodología según las necesidades de la licenciatura en particular, así como a las demandas de calidad que han surgido en el proceso y las experiencias positivas y negativas vividas. Así mismo, ha ido implementando en los guiones instruccionales, recursos de la Web 2.0, así como vídeos, podcast, películas, documentales, videoconferencias y actividades presenciales transmitidas vía *streaming*; que contribuyen a mejorar la experiencia de las y los estudiantes.

Por último, en 2015 se inicia la adaptación del contenido de plataforma al diseño responsivo, es decir, que éste sea accesible y manipulable desde diferentes dispositivos móviles. Esto implica un ajuste desde el punto de vista tecnológico al tipo de programas utilizados para presentar los contenidos, pero también ajustes en el lenguaje y diseño didáctico.

III. EVOLUCIÓN DE LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Cuando pensamos en la forma en la que se ha llevado a cabo la enseñanza del Derecho en nuestra facultad, no podemos evitar traer a la mente un aula con un nutrido número de alumnos, “estudiando” un gran cúmulo de contenidos, sentados en pupitres atornillados al piso, con un profesor exponiendo su clase en el estrado, frente a sus alumnos, tal como se hacía en Europa en los inicios de la Universidad. Esta es la experiencia que muchas de las y los docentes vivieron al cursar sus estudios y que en ocasiones han llegado a

reproducir, sin siquiera una planeación didáctica de sus asignaturas e improvisando muchas de las veces ante lo que acontece en el aula.

Con la llegada del sistema a distancia, las TIC y la implementación de diversos métodos de enseñanza y aprendizaje, las y los docentes de la “vieja escuela” se han encontrado con la necesidad de actualizarse para superar la brecha tecnológica existente e incursionar de mejor manera en este sistema. Aquellos docentes de generaciones más jóvenes, han podido integrarse de mejor manera, puesto que muchos de ellos ante la forma tradicional en la que estudiaron, han decidido implementar en sus clases presenciales nuevas técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje, lo que les ha permitido adaptarse más fácilmente al sistema a distancia.

Quienes hemos decidido internarnos en el desafiante mundo de la enseñanza del derecho, tenemos que hacer un alto en el camino y mirar un poco el pasado para poder reflexionar ¿cómo es que se ha llevado a cabo la enseñanza del derecho al paso de los años?, ¿qué tipo de profesionales se han querido formar?, ¿qué tipo de profesionales se han formado realmente?, ¿de qué métodos y medios se han valido para lograrlo?, o ¿qué métodos y medios se requiere implementar para dar un giro de 360 grados en la enseñanza y lograr aprendizajes significativos y vividos en los y las estudiantes, que impacten de manera determinante en sus conocimientos, habilidades y actitudes, que los formen como personas íntegras y como profesionales seguros de sí mismos, capaces de arriesgarse y ser estrategias para su desempeño óptimo en las diversas esferas de la vida laboral? No podemos dar respuesta a dichas preguntas y entender la enseñanza del derecho sin mirar cuál ha sido la metodología empleada tanto en el sistema tradicionalmente conocido como presencial, como en el sistema a distancia.

Por *metodología de la enseñanza del derecho* entendemos la disciplina que se encarga del estudio sistematizado de los métodos, estrategias y técnicas que son más viables para la enseñanza del derecho y que van de la mano con la misión y visión institucional, los contenidos que han sido apropiados enseñar de acuerdo con el perfil profesional del licenciado o licenciada en derecho que se quiere formar; y en correspondencia con los objetivos de aprendizaje que se quieren alcanzar. De tal forma que también se requiere tener una visión del aprendizaje, del conocimiento, del ser humano y de la sociedad en sus diferentes contextos, y requiere implementarse de manera planeada y consciente.

Nos enfocaremos en realizar un recuento de los métodos, estrategias y técnicas que se emplean en la enseñanza del derecho, en especial en el sistema a distancia, teniendo como punto de partida que existen diversos métodos de enseñanza, es decir, existen diversas formas de enseñar de acuerdo

a las temáticas en cuestión y a los fines que se quiera alcanzar, para eso, las y los expertos en contenido deben hacer uso de diversas *técnicas*, recursos y procedimientos específicos para un momento de la enseñanza, y *estrategias*, que van a permitir dirigir de manera acertada la enseñanza y aprendizaje de quienes estudien la licenciatura.

1. *¿Qué se hacía antes?*

Si bien el sistema a distancia comenzó en la Facultad de Derecho en el año 2005 con el plan 1341 de la licenciatura en derecho, la puesta en línea de éste, más que conllevar un desarrollo pedagógico y didáctico de las asignaturas, se llevó a cabo mediante un trabajo esencialmente técnico que consistió en pasar del formato de las guías del sistema abierto a un documento, con algunos ajustes en las actividades de aprendizaje. Dicho documento de cada asignatura se integró en la plataforma educativa Moodle y a su vez se vincularon los materiales de estudio (principalmente textos digitalizados) para que estuvieran al alcance de los y las estudiantes. Lo anterior no implicó una actividad reflexiva y sistematizada sobre la metodología que se implementaría para la enseñanza del derecho en el sistema a distancia.

Las primeras asignaturas que se ofertaron tenían las siguientes características:

- Estaban basadas en las guías elaboradas para el SUA.
- El método de trabajo consistía en que los y las estudiantes debían ingresar a plataforma, entrar a cada unidad de cada asignatura y realizar las actividades descritas.
- El aprendizaje de los y las estudiantes estaba esencialmente mediado por actividades que consistían en la elaboración de resúmenes, cuadros, ensayos, etcétera, a partir de obras y autores seleccionados previamente por los expertos en contenidos de las asignaturas.

Como puede apreciarse, en esta primera etapa en la enseñanza del derecho en el sistema a distancia no existió un desarrollo pedagógico ni la implementación de una metodología de enseñanza establecida o propia de las asignaturas que conformaban el plan de estudios, del cual, actualmente, se siguen estudiando las últimas generaciones.

En 2010, con el cambio de plan de estudios, se siguió un proceso similar para la puesta en línea de los primeros tres semestres, aunque cabe mencionar que en esta fase, si bien no existió la asesoría pedagógica a las y los

expertos, sí se siguió la metodología de trabajo de la CUAED (misma que se describe más abajo) mediante la implementación de guiones instruccionales en los que se adaptaron las guías SUA con un somero diseño didáctico con especial énfasis en las actividades de aprendizaje, ya que los tiempos institucionales no permitieron el desarrollo pedagógico óptimo requerido.

Como podemos darnos cuenta, la puesta en línea del plan 1341 y de los primeros tres semestres del plan 1471 no responde a una metodología de la enseñanza del derecho que haya sido pensada para el sistema a distancia, tampoco da cuenta de una metodología propia del sistema presencial, porque institucionalmente no hay ninguna documentada, pese a esto, podemos identificar claramente que a pesar de que algunas asignaturas se encontrarán en un “sistema moderno” y se hiciera uso de las TIC, podemos decir que nos estábamos enfrentando a la misma metodología tradicional que se presenta en las aulas, aunque no con métodos expositivos, pero sí con contenidos que responden a un plan de estudios enciclopédico, cuyos temarios son los mismos de varios libros y contienen una cantidad extenuante de actividades, que en muchos de los casos no permiten el trabajo analítico y crítico de los y las estudiantes y sí el memorístico e incluso el *copy paste*, además de culminar con un examen final en donde se vierten los conocimientos memorizados.

En los siguientes dos semestres (cuarto y quinto), a pesar de que aún no se contaba con un desarrollo de la explicación temática de los contenidos, se pudo tener una mayor implementación de la metodología de trabajo de la CUAED, puesto que ya se contaba con una oficina en la cual se pudiera realizar la asesoría pedagógica con las y los expertos y el diseño didáctico de las asignaturas.

Se inició una transformación de la metodología que si bien no atendió a criterios metodológicos formales, se siguió la intuición pedagógica con base en la formación profesional del equipo pedagógico, lo que se tenía muy claro era que, no se quería formar profesionales derecho que reprodujeran el conocimiento y acataran la normatividad jurídica como un conocimiento dogmático. Lo que se pretendía era diversificar las actividades de aprendizaje, aprovechar la tecnología e implementar un método analítico, reflexivo, colaborativo y práctico, con el que además pudieran vincular el estudio del inglés en la práctica jurídica, y que, haciendo uso de videos, podcast, Web Quest, foros, presentaciones en Prezi, casos prácticos, elaboración de blogger, búsqueda de jurisprudencia y actividades en equipo, se convirtieran en constructores de su propia experiencia de aprendizaje.

2. *¿Cómo ha evolucionado?*

En el 2013, con la creación del Departamento de Desarrollo Pedagógico (a partir del sexto semestre), se profundiza aún más en la metodología de trabajo de la CUAED lo que implica el desarrollo de materiales de estudio específicos para la licenciatura y con una explicación temática que simula un diálogo entre la figura docente, los contenidos y las y los estudiantes.

Así, de utilizar materiales no diseñados para la educación a distancia, se llevó a cabo una transformación en el diseño didáctico de las asignaturas, puesto que se inició la elaboración y adaptación de materiales expresamente diseñados para la Licenciatura en Derecho a distancia, teniendo como punto de partida la conciencia de quiénes son los y las estudiantes de este sistema y la mediación que se requiere del contenido a través del propio texto y de los diversos medios y recursos que la tecnología nos ofrece.

La metodología que se sigue en el Departamento de Desarrollo Pedagógico de la División de Educación a Distancia (DED), contempla un trabajo colaborativo, multi e interdisciplinario que se ha ido adaptando según las necesidades de la licenciatura. Cada una de las asignaturas de la Licenciatura en Derecho cuenta con docentes expertos en los contenidos jurídicos que trabajan de forma articulada con el equipo pedagógico para realizar la selección de materiales para poder desarrollar el contenido o explicación temática de cada una de las asignaturas.

La explicación temática es el conjunto de conocimientos que estudiarán las y los estudiantes con base en los programas de estudio, en la cual se requiere una mediación y transformación del saber para que pueda ser asimilado por quienes lo estudian de acuerdo a los conocimientos y experiencias previas que poseen. Esta explicación es análoga a la explicación verbal que los y las docentes dan al alumnado de manera presencial acerca del tema y sus particularidades, pero se diferencia de ésta en que debe ser planificada cuidadosamente y debe prever las dificultades con las que se pudieran encontrar los y las estudiantes, facilitando las herramientas para que las puedan superar sin depender de un asesor o asesora (DED, 2014:5). De ahí que se hayan incluido diversos recursos de contenido como ficheros, líneas de tiempo, esquemas y animaciones, ilustraciones, acertijos, canciones, corridos, historietas y videos.

Como menciona García Aretio (2002:216), el material más eficaz para la educación a distancia debe ir más allá de lo que se presenta en una clase presencial, éste enseña, explica, anima, pregunta motiva e informa. Es un símil del profesorado y de las y los compañeros de clase; pretende suscitar el aprendizaje mediante el diálogo, en este caso, de forma escrita.

Por lo anterior, es importante mencionar que la figura del experto o experta en contenido, representa un elemento clave para la práctica educativa en esta modalidad, por lo que su labor conlleva el reto de transformar el conocimiento científico en conocimiento al alcance de los y las estudiantes, para lo cual requiere de flexibilidad, creatividad e imaginación para explicar las temáticas de manera interesante y motivadora, para que quienes las estudian, aún estando lejos se interesen, analicen, reflexionen y reestructuren sus conocimientos de manera significativa.

Es importante mencionar que, en el trabajo realizado con las y los docentes expertos en contenidos entre el sexto y el décimo semestre, se han podido incorporar elementos de diversas teorías y métodos didácticos como parte preponderante para la adquisición de habilidades en los juicios orales.

IV. LOGROS Y EXPERIENCIAS EN PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La enseñanza en el sistema a distancia no solamente implica el cumplimiento de los objetivos del plan o programa de estudio, sino que conlleva la creación de condiciones para la generación de aprendizajes, encausados a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que el alumno debe adquirir en su proceso formativo. En este sistema, la enseñanza sigue siendo un proceso intencional y planeado para facilitar que las y los estudiantes se apropien creativamente del saber disciplinar con la plena intención de que su formación profesional sea vasta y eficiente; por ello la enseñanza debe impulsar aprendizajes significativos y no simplemente transmisión de conocimientos.

Cabe aclarar que en este sistema, la figura docente se manifiesta en dos sentidos: el experto en contenido y el asesor de grupo. El primero, es la figura docente que desarrolla los programas de estudios de las asignaturas que componen el plan de estudios de la licenciatura en derecho a distancia y que son integrados en nuestra plataforma educativa Moodle. El asesor a su vez es encargado de acompañar a los alumnos en su estudio de las asignaturas que fueron planificadas por el primero, para guiar la enseñanza y brindar la asesoría correspondiente, resolver dudas, ampliar temas, etcétera.

Ambos colaboran institucionalmente para garantizar la máxima calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, apoyados por el equipo pedagógico.

El Departamento de Desarrollo Pedagógico de la DED de la Facultad de Derecho ha ido trabajando en el desarrollo e implementación del plan de estudios en el sistema a distancia, a la vez que ha avanzado en el planteamien-

to de una metodología para la enseñanza del derecho desarrollada especialmente para el sistema a distancia que, como se ha descrito, tiene características particulares en su forma de operación tanto para la institución como para las figuras docentes y para los y las estudiantes. En este sentido, pueden describirse algunos de los logros y las experiencias obtenidas durante este proceso.

Es importante considerar que la metodología de trabajo seguida para el desarrollo pedagógico del plan de estudios, retoma el proceso sugerido por la CUAED, el cual se basa en la conformación de un equipo multidisciplinario con integrantes especializados en diferentes áreas quienes intervienen en las diversas fases de la producción e integración de los contenidos. Dentro de este equipo multidisciplinario se encuentran:

- El equipo pedagógico que orientan a las y los expertos en contenidos en el desarrollo pedagógico de asignaturas y se encarga también del diseño didáctico de las mismas;
- Las y los expertos en contenido quienes desarrollan los contenidos académicos de la asignatura;
- El equipo de corrección de estilo que se encarga de revisar cada guión instruccional para darle la corrección ortotipográfica y de estilo necesaria;
- El equipo de diseño y comunicación visual que se encarga de dar el tratamiento gráfico a los contenidos multimedia e integrarlos a la plataforma;
- El equipo de sistemas que realizan todo el soporte técnico y tecnológico necesario en la puesta en marcha de la plataforma;
- Otras figuras institucionales que realizan funciones de coordinación.

En seguida se realiza la descripción de los logros y experiencias obtenidas, presentados a partir de los dos procesos implicados en el desarrollo académico de los contenidos: la asesoría pedagógica y el diseño didáctico, ya que dentro de ellos han surgido componentes que pueden aportar elementos valiosos en la configuración de una propuesta para la enseñanza del derecho especializada para el sistema a distancia.

1. *Logros y experiencias en la asesoría pedagógica*

Entendemos a la asesoría pedagógica como un proceso de acompañamiento a las y los expertos en contenidos jurídicos para la planeación y de-

sarrollo de las asignaturas contempladas en el programa académico de la Licenciatura en Derecho a distancia, ésta contribuye a orientar a las y los expertos en contenidos para que logren concretar los propósitos y objetivos curriculares del plan de estudios a partir del desarrollo de una serie de componentes que responden directamente al sistema didáctico de cada asignatura.

Entendemos al sistema didáctico como la relación compleja multidireccional que existe entre la enseñanza, la comunicación y el aprendizaje como procesos conectores entre el alumno, el contenido, el profesor, los objetivos, actividades, interacciones, técnicas y estrategias y que se concreta en el diseño didáctico a partir de la planeación, desarrollo y evaluación. Todo ello con el fin de sistematizar de forma más óptima el proceso de enseñanza y que éste, a su vez impacte de la mejor forma en los aprendizajes de los y las estudiantes.

La asesoría pedagógica contempla diferentes momentos metodológicos que van aportando engranajes al proceso de planificación y desarrollo de la asignatura en cuestión. Aun cuando, como lo hemos mencionado, partimos de la metodología de trabajo de CUAED, hemos ido adaptando y reforzando cada fase de acuerdo con nuestra experiencia. De forma general, dichos momentos o fases de la asesoría que hemos logrado concretar son las que se mencionan enseguida.

A. Contextualización al sistema a distancia

El equipo de asesoría pedagógica introduce y familiariza a las y los expertos en contenidos con el sistema a distancia pues, en su mayoría son profesionistas del derecho con diferentes niveles de formación y experiencia en la docencia y muchos desconocen el sistema de educación a distancia y las sedes en las que se oferta la licenciatura en derecho. A partir de que comprendan la forma de operación del sistema y sean conscientes de para quienes son los posibles estudiantes del proyecto, es más viable que puedan desarrollar adecuadamente los componentes del sistema didáctico. Así mismo, se inicia un proceso de cambio de paradigma en cuanto a las concepciones de enseñanza del derecho con las que llegan las y los expertos; y de las características del sistema a distancia en sí.

B. Análisis de propuestas y del programa de asignatura

En esta etapa se revisan y orientan las propuestas contempladas por las y los expertos para el desarrollo del programa académico. Aquí comienza el

trabajo en conjunto; se revisan los componentes del programa de estudios y se reciben sus primeras ideas o propuestas con respecto al temario y su posterior desarrollo, guiándoles en cuanto a las posibles adaptaciones que puede realizar, carga horaria, duración del semestre, distribución por semana y por unidad, etcétera.

C. *Explicación del sistema didáctico*

Se explica a las y los expertos en contenido los componentes del sistema didáctico que conformarán la asignatura y su concreción en el guión instruccional. Todo este proceso de desarrollo es sistematizado en el momento de la planeación que antecede a la realización y a la evaluación.

D. *Conformación del guión instruccional*

Este momento contempla la asesoría a las y los expertos en contenido para:

- El establecimiento de objetivos generales, particulares o específicos.
- El desarrollo de contenidos que corresponden a la explicación temática a desarrollar por las y los expertos de cada unidad, también se asesora en cuanto a elaboración de materiales de apoyo y el empleo de recursos multimedia.
- La definición de interacciones y formas de comunicación óptimos que se darán a lo largo del semestre entre los estudiantes y el asesor.
- El diseño de actividades de aprendizaje y autoevaluaciones que ayudarán a los y las estudiantes a concretar los aprendizajes establecidos en los objetivos con vinculación teórico-práctica.
- La distribución de la carga horaria adecuada en función de la duración del semestre y el calendario académico.
- El establecimiento de la forma de evaluación y ponderación sugerida para que las y los asesores de cada asignatura puedan evaluar a sus estudiantes según la estructura pedagógica de la misma.

Para que este proceso de asesoría pedagógica se lleve a cabo de manera óptima, es fundamental la comunicación asertiva entre las partes durante todo el desarrollo de la asignatura, para generar acuerdos, dicha comunicación se realiza como un proceso constante a través de diversos medios que incluyen el trabajo sincrónico presencial, las asesorías telefónicas, el uso

del chat, mensajes de texto y el correo electrónico, entre otros. Aun cuando existe una forma de trabajo más o menos establecida, con cada caso en particular, se ha adaptado de acuerdo con las cargas de trabajo, la disponibilidad de tiempo, etcétera.

La asesoría pedagógica es un proceso que conlleva tiempo y dedicación y que implica también la constante y permanente formación, capacitación y actualización docente, por ello se les ofrece un acompañamiento a partir de asesorías y también a partir de la organización de talleres, como por ejemplo para la elaboración de reactivos y el uso de la plataforma, con la objetivo de brindarles los elementos básicos que les ayuden a ser aún mejores en su práctica docente, sin importar la disciplina o campo del derecho en el que se encuentren.

Sabemos que, al brindarles capacitación a las y los docentes, no solo se mejora la calidad de trabajo que ellos realizan día a día con sus estudiantes, sino también mejoran o aprenden una serie de conocimientos didácticos que tal vez no tenían muy presentes y así mejoran sus técnicas, estrategias, instrumentos y métodos de enseñanza que le permitirán reflexionar sobre su práctica como docente.

Es así que, como equipo de asesoría pedagógica, hemos confrontado el paradigma de un gran número de docentes sobre la enseñanza del derecho, rompiendo con la visión protocolaria y los esquemas tradicionales de la enseñanza del derecho con la inclusión de diversos métodos, herramientas, técnicas y estrategias que van más allá de la memorización y visión enciclopedista del conocimiento. Así mismo, hemos reivindicado, en el trabajo diario con las y los expertos, la pertinencia del sistema a distancia como una alternativa seria y formal de educación para aquellas personas que no pudieron, por diversas razones, ingresar a la educación superior en el sistema presencial. Asimismo, en muchas ocasiones, a través de la asesoría pedagógica se ha contribuido también a romper la brecha tecnológica que pueda existir entre docentes y estudiantes.

2. Logros y experiencias en el diseño didáctico

En el entendido de que en el sistema a distancia, a diferencia del presencial, no podemos improvisar, es indispensable tener por escrito una guía con los elementos de la planeación didáctica, en la cual se tenga muy presente quiénes son las personas a las que va dirigida, cuál es el contexto en el que se desenvuelven, qué queremos que aprendan, por qué y para qué; cómo queremos que lo logren y de qué medios nos vamos a valer para ello.

Todos estos cuestionamientos van a ser el punto de partida para realizar la mediación pedagógica, que va a permitir tender un puente hacia el conocimiento para hacerlo accesible a los estudiantes de acuerdo a su nivel cognitivo, empleando un lenguaje adecuado, considerando los diversos estilos de aprendizaje, y los recursos propicios para lograrlo.

Antes de ahondar en la forma en la que se ha llevado a cabo el diseño didáctico de la Licenciatura en Derecho, es necesario dar cuenta de lo que entendemos por dicho término y la importancia que éste tiene en el sistema a distancia.

El diseño didáctico es la concreción del sistema didáctico de cada asignatura en una estructura organizada que plasma el currículum de la licenciatura (materializado en el plan de estudios). Es el proceso que sucede a la planificación resultante de la asesoría pedagógica y que se aplica en un guión instruccional, éste es el documento que compila de forma integral todos los elementos de la planeación didáctica del proyecto educativo-tecnológico y que incluye las instrucciones para su integración en la plataforma educativa.

Este proceso es llevado a cabo específicamente por las y los *diseñadores instruccionales* y contempla un conjunto de acciones dirigidas por el plan de acción estratégico elaborado, para el logro del aprendizaje de las y los estudiantes respecto de ciertas temáticas. Establece las representaciones más recomendables para el desarrollo de la enseñanza y generación de experiencias de aprendizaje. El diseño didáctico corresponde a una metodología específica que guía el proceso de enseñanza y de aprendizaje mediados por la comunicación; su desarrollo también implica fases o etapas que describiremos más adelante.

La importancia del diseño didáctico en el sistema a distancia radica en que, es por medio de éste que se realiza la mediación pedagógica del conocimiento buscando cumplir con los propósitos educativos deseados.

La Licenciatura en Derecho que oferta el sistema a distancia ha tenido una notoria evolución en el diseño didáctico que presenta, lo cual tiene una estrecha relación con dos momentos político-administrativos de la institución, mismos que han impactado en las fases y evolución del diseño didáctico. La experiencia que se tuvo del diseño didáctico ante la primera decisión institucional de la Facultad de Derecho, en 2011 obedeció a la necesidad e instrucción de poner en marcha los primeros tres semestres del plan de estudios 1447 en un mes, como fue escrita anteriormente. Como segundo momento en el 2013, la evolución en el diseño didáctico fue posible gracias a la creación del Departamento de Desarrollo Pedagógico.

Es momento de describir los logros y evolución del diseño didáctico que se realiza principalmente en los siguientes momentos:

A. Desarrollo de contenidos

Para el aprendizaje mediado por tecnología, la comunicación visual es la que hace posible la presentación significativa de los contenidos.

El contenido, entendido como la estructuración jerarquizada, intencional y con secuencia del objeto de estudio, representa la explicación necesaria para el aprendizaje de un tema, es decir, la información, los datos, ejemplos, esquemas que permitirán las y los estudiantes comprender el contenido del programa académico.

Los contenidos responden a una estructura curricular que generalmente versa en torno a los rubros: teórico-conceptuales, metodológicos, experimentales, valorales y actitudinales. En términos pedagógicos, el contenido es la mediación curricular del objeto de estudio de un campo disciplinario a través de la metodología de la enseñanza (García, 2008).

En la licenciatura en derecho a Distancia se ha contemplado que los contenidos se presenten a través de una explicación temática a partir de la comunicación escrita y que se convierte en la mediadora entre la enseñanza de las y los expertos y el aprendizaje de las y los estudiantes, análoga a la explicación en clase del sistema presencial, pero que a diferencia de ésta, se realiza con una planeación e intención específicas para prevenir cualquier dificultad que pudiera surgir con su estudio.

Las y los expertos se encargan de su realización. Ésta debe lograr articular la construcción del texto, con una adecuada secuencia e integración de forma amigable y combinada con una correcta redacción, ortografía y sintaxis.

Para que esto pueda ser posible, se ha desarrollado un diseño didáctico que contempla el uso de recursos que ayuden a enriquecer dicho contenido y que permiten al estudiante interactuar con el conocimiento y tener un acercamiento satisfactorio a la información, por ejemplo mediante el uso de recursos multimedia para la presentación de contenidos: objetos de aprendizaje, producción de vídeos y podcast con contenidos a la medida, imágenes, esquemas, videos, materiales de lectura, datos interesantes, ligas a información adicional, etc., pensados para complementar la lectura de la clase y ayudar al estudiante a concretar su aprendizaje en la plataforma. El diseño didáctico orienta los contenidos para hacerlos accesibles y comprensibles para las y los estudiantes.

El diseño didáctico de la licenciatura en Derecho ha evolucionado para contemplar un desarrollo de contenidos interactivos, no conformándose con presentar a las y los estudiantes un simple repositorio de archivos digitales. Nuestra plataforma está diseñada didáctica y visualmente para generar experiencias de aprendizaje significativo en quienes estudian dentro de ella. Unos de esos elementos son los íconos y puentes cognitivos.

B. *Íconos y puentes cognitivos*

Son un elemento muy importante en el diseño didáctico pues se utilizan como apoyo para el desarrollo y explicación de los contenidos temáticos de las asignaturas de la Licenciatura en Derecho. Con éstos se pretende seguir las reglas de familiaridad y consistencia en el diseño web, pues al ser elementos llamativos visualmente y que se repiten a lo largo de las asignaturas, generan una navegación instintiva y facilitan la lectura (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2008). Estos recursos se dividen en dos categorías: íconos indicativos y puentes cognitivos.

Los *íconos indicativos*, hacen referencia a instrucciones e información dentro de plataforma para indicar elementos como: una instrucción, un tiempo estimado de realización, las fuentes de consulta, un recurso audiovisual, archivos descargables, tareas, autoevaluaciones, listas de cotejo, etcétera.

Los *puentes cognitivos* a su vez se enfocan a identificar y resaltar creativamente las ideas o conceptos que permiten enlazar la estructura cognitiva de la persona con los contenidos por aprender, con la finalidad de orientar su aprendizaje ayudándole a sistematizarlos e integrarlos de manera significativa a su estructura cognitiva, creando así un aprendizaje significativo. Entre ellos tenemos los siguientes: ¿Sabía qué...?, Reflexión, Nota jurídica, ¡Importante!, Para saber más..., El (la) autor (a) nos dice..., Definamos..., Por ejemplo..., Revise el caso..., Nuestra Constitución establece..., La Ley establece..., Recuerde que..., Conceptos clave, Interpretación de la Ley, Problema jurídico, Desde la práctica, etcétera.

Tanto los íconos como los puentes son elementos que tienen un diseño didáctico y finalmente una presentación gráfica en plataforma. Aquí es importante considerar que se ha avanzado tanto en el diseño didáctico como en el diseño gráfico para poco a poco lograr consolidar una plataforma con diseño responsivo, que como se mencionaba, consiste en la programación de manera que ésta pueda ser visualizada y manipulada en cualquier dispositivo móvil.

C. Desarrollo de actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje son el conjunto de propuestas didácticas organizadas, intencionadas y sistematizadas que posibilitan a los y las estudiantes experimentar y desarrollar el aprendizaje de los contenidos y formarse en el campo de conocimiento deseado.

El diseño didáctico hace posible que las actividades potencialicen la vivencia de experiencias, ayudando a los y las estudiantes a relacionar los conocimientos teóricos, conceptuales, actitudinales y procedimentales estudiados, con su contexto cotidiano.

Los elementos que se han incorporado para el diseño didáctico de actividades de aprendizaje en la Licenciatura en Derecho a distancia son: título que motive el aprendizaje, conector didáctico que permita tender un puente cognitivo entre el contenido y la actividad a realizar, descripción del producto entregable, tipo de estrategia didáctica utilizada congruente con el tipo de información proporcionada, materiales de consulta adecuados, tipo de actividad en plataforma con su respectiva instrucción técnica, orientación en el tiempo estimado de realización y una rúbrica o lista de cotejo para la verificación de los elementos de calidad que debe contener la tarea.

Resulta importante destacar que el diseño didáctico en las actividades también se orienta a la vinculación del saber teórico-práctico tan necesario en toda formación profesional para generar aprendizajes significativos y promover el desarrollo del pensamiento crítico y el pensamiento jurídico en alumnos de educación a distancia. El desarrollo de la comprensión, la reflexión y el pensamiento crítico es un pilar necesario en toda formación universitaria.

El diseño didáctico también cuida que las actividades logren ser para las y los estudiantes: vivenciales, posibles, diversificadas, productivas y satisfactorias. Para ello, se ha hecho uso de métodos como: basado en problemas, lúdico, de casos, mismos que se detallarán en el siguiente apartado. Además se han incluido actividades presenciales e interactivas.

D. Desarrollo de materiales y autoevaluaciones

El apoyo de materiales y recursos multimedia, en conjunto con los contenidos, se convierten en la manifestación de la enseñanza que es ofrecida a los y las estudiantes que le hace posible la construcción de conocimientos significativos.

A su vez, el desarrollo de actividades de autoevaluación responde al fomento del aprendizaje autogestivo, en donde los y las estudiantes pueden valorar el resultado concreto de sus aprendizajes a partir de pequeños cuestionarios de reactivos cerrados que pueden realizar una vez terminado el estudio de cada unidad, logrando identificar y/o verificar su nivel del conocimiento de los contenidos; así como, reafirmar conceptos o ideas importantes de las temáticas.

Las autoevaluaciones tienen retroalimentación automática, pero no guardan calificación. Generalmente tienen una presentación lúdica, como sopa de letras, crucigrama, rally, entre otras.

E. *Evaluación y mejora permanente*

Durante muchos semestres no se realizó ningún tipo de seguimiento y evaluación a la metodología didáctica empleada en el desarrollo de las asignaturas, quedando totalmente incompleto y difuso el conocimiento sobre el éxito o fracaso de la metodología descrita. El seguimiento realizado era meramente informal, mediante referencias personales solicitadas a las diferentes personas implicadas en el proceso.

Es a partir del semestre 2016-I cuando se comienza a incluir una evaluación para cada asignatura desarrollada en plataforma. Ésta incluye la evaluación de todos los componentes antes mencionados, como indicadores de evaluación y que está disponible para los y las estudiantes al final del semestre.

Por todos los elementos descritos hasta el momento, es claro que, tanto el proceso de asesoría pedagógica como de diseño didáctico es largo y laborioso, mismo que nos ha llevado a enfrentarnos a retos importantes para la mejor aplicación de la metodología didáctica en el desarrollo de asignaturas, lo que ha dado como resultado la creación y desarrollo de más de 20 documentos metodológicos de trabajo por parte del Departamento de Desarrollo Pedagógico.

Es importante hacer énfasis en la forma de trabajo colaborativa y de mejora continua por parte del equipo de trabajo del Departamento de Desarrollo Pedagógico en la que se hace uso de la comunicación asertiva y formación constante que deviene en un aprendizaje colectivo. Esto ha logrado que se vayan integrando poco a poco herramientas, técnicas, métodos y estrategias que han enriquecido a toda la metodología e incluso un documento de *Lineamientos para citas y fuentes de consulta para la Licenciatura en Derecho a Distancia*.

V. EL IMPULSO DE UNA METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

A lo largo de los cuatro años en los que se ha realizado el trabajo pedagógico para la Licenciatura en Derecho a distancia, han sido muchas las experiencias que nos llevan a dar impulso a una metodología para la enseñanza del derecho en el sistema de educación a distancia. Somos conscientes de la trascendencia e impacto que ha tenido la labor pedagógica y que puede tener el apostar por una metodología que lleve de la mano a las y los docentes expertos en contenidos para el enriquecimiento de sus asignaturas y principalmente para que las y los estudiantes, independientemente de la región geográfica en la que se encuentren, puedan adquirir una formación sólida, que les permita dar soluciones jurídicas y actuar de manera ética en nuestra sociedad.

Para realizar la propuesta de dicha metodología hacemos un balance de las condiciones en las que se encuentra el Departamento de Desarrollo Pedagógico de la DED así como de los retos y amenazas que pueden influir en su puesta en marcha.

Para lograr impulsar nuestra propuesta, nos apoyamos en el sustento teórico del SUAyED y la experiencia de trabajo de varias décadas del Departamento de Diseño Instruccional de la CUAED, quienes nos han dotado de los lineamientos generales y la metodología de trabajo para el diseño, desarrollo y puesta en marcha de proyectos educativos a distancia. Esto ha permitido a la DED contar con un equipo de trabajo multidisciplinario, que a partir de las diversas áreas de *expertise* se pueda dar vida a una licenciatura a distancia con esta metodología.

Asimismo, fue fundamental la acertada decisión y la confianza de las autoridades de la DED y de la Facultad de Derecho para crear un área especializada en pedagogía que marca el rumbo de la enseñanza del derecho a distancia y que pueda aplicar los métodos y recursos necesarios para el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Gracias a ello, el equipo de asesoría pedagógica ha generado documentos propios que han permitido sistematizar y uniformar el trabajo e incluir elementos que perfilan una metodología propia para la enseñanza del derecho. Teniendo todo esto claramente documentado nos abre la posibilidad de proponer una metodología formal.

El implementar una metodología para la enseñanza del derecho nos permitiría lograr una mayor vinculación entre los elementos del sistema didáctico de las asignaturas, consiguiendo que éstas sean más significativas y vividas, con objetivos bien definidos, contenidos que sean posibles de ser apprehendidos y actividades en donde los y las estudiantes tengan un papel

activo y a pesar de la distancia física que exista respecto de la institución educativa, pueda trabajar de manera colaborativa y que sea capaz de realizar un trabajo metacognitivo que le permita reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, argumentar, interpretar, investigar, realizar críticas sustentadas jurídicamente y poner en práctica el inglés jurídico. Es importante hacer mención que dicha implementación requiere de un gran esfuerzo de todos los actores que intervienen en la metodología de trabajo de la DED puesto que la experiencia que se ha tenido a lo largo de los diez semestres de trabajo es que se requiere de mayor tiempo para realizar tanto el diseño didáctico esperado, como su integración en plataforma. Explicaremos enseguida en qué consiste nuestra propuesta metodológica didáctica.

1. *La propuesta metodológica-didáctica*

La presente metodología para la enseñanza del derecho en el sistema a distancia se construye a partir de la experiencia de trabajo impulsado por el Departamento de Desarrollo Pedagógico la cual ha sido descrita en los apartados anteriores.

Hablar de la enseñanza del derecho es hacer referencia al cómo concebimos que se debe enseñar el derecho a partir de las características de este sistema, es decir, entendemos esta propuesta metodológica como una sistematización del *cómo* proponemos que se diseñe, realice y evalúe la enseñanza. Esto engloba a su vez a los métodos, estrategias y técnicas que se planifican en función del *para qué* mismo que, no podemos olvidar, es establecido desde el modelo educativo, la misión y visión institucional y el currículum. Entendemos currículum como la expresión de las intenciones institucionales y cuya representación objetiva son los planes de estudios (García, 2002:7).

Se puede decir que la metodología es el plan general que es llevado a cabo de acuerdo con una estrategia definida (que va en función del objetivo o meta de enseñanza propuesto). La estrategia responde al *qué hacer para enseñar*; es decir, consiste en la planeación sobre las acciones específicas a llevar a cabo para lograr un propósito *el para qué*. En este caso, el propósito de nuestra metodología es que las y los estudiantes del sistema a distancia aprendan los contenidos, sepan argumentar y desarrollen habilidades. Esto lo lograríamos a través de la aplicación de ciertos métodos y técnicas de enseñanza, mismos que se describen más adelante.

Antes de entrar de lleno en la propuesta metodológica es necesario mencionar la vinculación que existe entre ésta y la concepción del ser humano que retomamos para cimentar nuestra propuesta.

Concebimos al ser humano y sus procesos psíquicos en directa relación con su medio ambiente en un aprendizaje constante, tomando en cuenta el desarrollo armónico de las facultades humanas, tomando en cuenta las esferas cognitiva-intelectual y la afectiva emocional. Consideramos que el desarrollo integral del sujeto incluye una serie de aspectos psicológicos vitales que de no ser considerados, se corre el riesgo de obstruir su óptimo desarrollo.

Esta propuesta se sostiene en una racionalidad humanista y técnica, es decir, parte de la consideración del ser humano y su mundo, la técnica es un instrumento no un medio. Desde este enfoque, la enseñanza tiene que responder directamente con la generación de conocimientos.

Asimismo, es importante mencionar la forma en la que concebimos al derecho y las formas que consideramos que son más óptimas para su enseñanza.

Rodolfo Vázquez en su libro *Concepciones filosóficas y enseñanza del derecho* plantea qué debe entenderse el derecho como una metodología, como una teoría y como una ideología, y que existen tres concepciones acerca de cómo se entiende al Derecho; la formalista o positivista ortodoxa, la crítico-realista y la argumentativa y democrática.

La concepción formalista o positivista ortodoxa, se basa en el método tradicional de enseñanza del derecho a partir de memorizar un conjunto de normas, códigos y conceptos, sin generar en las y los estudiantes habilidades de crítica, análisis, entre otros. Por el contrario, lo que se pretende con la presente metodología es la comprensión de lo que está leyendo, escuchando o visualizando en pantalla a partir de situaciones o contextos reales expuestos en estudios de casos, experiencias de las y los docentes y de sus compañeros y compañeras.

A su vez, la concepción crítico-realista pretende que las y los estudiantes tengan como base la filosofía, la sociología e historia, es decir, que tengan una formación interdisciplinaria frente a la exclusividad de la dogmática jurídica. Consideramos interesante esta postura ya que la dinámica de la realidad no es algo dado, sino que se va construyendo a partir de la individualidad y la colectividad de diferentes sujetos y objetos de conocimiento, al mismo tiempo que se transforman así, produciendo un cambio en la sociedad.

Finalmente, la concepción argumentativa y democrática concibe el derecho desde la actividad que se hace presente en el lenguaje oral y escrito, que favorece la formación y el ejercicio de la autonomía personal de quienes estudian derecho. Por ello, retomamos ésta concepción, en el entendido de formar profesionales que se asuman y construyan a partir de sus reflexiones

y argumentaciones, participando activamente en la construcción de procesos democráticos, derechos fundamentales y práctica social, asumiendo con responsabilidad su práctica del derecho, ya sea como abogados, jueces o litigantes.

Se debe de tener presente que, al ser un sistema a distancia, la educación no deja de ser humanista, considerando que esta teoría se enfoca fundamentalmente en la experiencia subjetiva, la libertad de elección y la relevancia del significado individual, permitiendo así visualizar al ser humano como un ser con potencialidades a desarrollar. Este paradigma hace énfasis en los principios cognitivos, afectivos, lingüísticos y con un alto sentido de compromiso social. A partir de resolución de casos, actividades vivenciales, la discusión y el debate en los foros, preguntas de reflexión, entre otros, permiten percibir e interiorizar las conexiones necesarias entre la teoría y la práctica para cada circunstancia en particular.

En cuanto a las teorías del aprendizaje, dado que concebimos a las y los estudiantes como activos constructores de su propio conocimiento, retomados las teorías del aprendizaje propositivas, es decir, aquellas que comprenden el *cómo* debiera ocurrir el proceso de aprendizaje. Estas teorías son el *cognoscitivismo*, el *constructivismo* y recientemente el *conectivismo* las cuales nos ayudan a incorporar la noción de *eficacia* al proceso de aprendizaje en el sistema a distancia.

El constructivismo contempla al aprendizaje como un proceso activo y social en el cual las personas construyen nuevas ideas o conceptos basándose en el conocimiento actual; para Vigotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto, el medio entendido como social y cultural, no solamente físico. En este sentido, los y las estudiantes de derecho a distancia construyen conocimientos por sí mismos, van retomado significados a medida que van aprendiendo a partir de situaciones reales que se plantean en plataforma, desarrollado su reflexión y construcción colaborativa del aprendizaje a partir del contenido, las actividades de introducción, aprendizaje y autoevaluación.

El conectivismo por su parte, trata de explicar el aprendizaje social digital a partir de redes. De acuerdo con Simmens, el conocimiento y el aprendizaje se basan en la diversidad de opiniones; es así que, el aprendizaje ya no es una actividad individualista sino social y colaborativa. En el sistema a distancia las conexiones y las conectividades dentro de las redes conducen al aprendizaje, es decir, las y los estudiantes reconocen e interpretan las pautas y se ven influenciados por el medio en el que aprenden a través de los diversos recursos que se utilizan en plataforma como son: foros, chats, wikis, links, conferencias vía streaming, videos, entre otros.

Las teorías del aprendizaje se articulan desde el diseño didáctico que se realiza en el desarrollo de contenido y las actividades de aprendizaje que están enfocados en conectar un conjunto de información especializada de cada una de las asignaturas, permitiendo un mayor entendimiento, actitud crítica, analítica y un pensamiento abierto e interdisciplinario; considerando el contexto de los procesos de cambio social, nacional y extranjero para así formar abogadas y abogados activos y críticos.

Todos estos componentes se articulan en la propuesta planteada, con una visión sistémica de todo el proceso y en donde todos los elementos sean coherentes y pertinentes; considerando que las y los estudiantes, necesitan procesos de enseñanza efectivos que den pauta a aprendizajes significativos con una formación integral como futuros profesionales formados en el sistema a distancia.

2. Los métodos de enseñanza

Entendemos los métodos de enseñanza como sistematizaciones que engloban una serie de pasos a seguir, que a su vez se fundamentan en paradigmas sobre el conocimiento. Es decir, son propuestas establecidas de cómo llevar a cabo la enseñanza a partir de cómo se entiende que el ser humano construye el conocimiento y que, cabe mencionar, pretenden ser válidas universalmente. A su vez, los métodos incluyen la aplicación de ciertas técnicas, que son las herramientas o instrumentos específicos mediante los cuales se logran los fines planteados por el método.

Los diferentes métodos de enseñanza que consideramos apropiados para el planteamiento en esta metodología para la enseñanza del derecho son los siguientes.

A. Lúdico

Utiliza al juego, el dinamismo y los recursos visuales como herramientas para la generación de aprendizajes, dando especial importancia a la interactividad de las y los estudiantes con los contenidos. De esta manera aprovecha los distintos tipos de aprendizaje y genera un mayor interés. Nuestra propuesta consiste en que este método esté más presente en los primeros semestres y al avanzar los semestres, éste vaya disminuyendo. Sin embargo, este método está y seguirá presente en todas las asignaturas, al iniciar cada unidad (con una actividad introductoria) y al cierre (con una actividad de autoevaluación: rally, sopa de letras, tiro al blanco etcétera).

B. *Descriptivo explicativo*

Consiste en la exposición escrita del conocimiento por parte de la figura docente de manera clara y sencilla a partir de sus experiencias, ejemplos, fuentes bibliográficas y jurisprudenciales. Este método, al igual que el lúdico, será preponderante durante los primeros semestres e irá disminuyendo conforme avance la licenciatura. Esto, pues al iniciar sus estudios, las y los estudiantes requieren un mayor acompañamiento teórico por parte de las figuras docentes y, al ir aumentando su bagaje teórico y la experiencia adquirida, requerirán observar y recibir menos, y construir y aportar más.

C. *Basado en problemas*

Consiste en presentar el planteamiento de una situación, real o ficticia, para que, a través del proceso de solución realizado por las y los estudiantes, se obtenga un conocimiento.

Este método es de principal relevancia pues, es a partir de éste que hará el vínculo de la teoría con la práctica; se pretende que en los primeros semestres las situaciones estén tratadas didácticamente y adaptadas a las necesidades de las asignaturas, cuidando solamente incluir las variables necesarias para practicar cierto conocimiento, por lo que es necesario, en la mayoría de las veces, crear planteamientos ficticios. Es importante mencionar que este método se centra en el proceso, contribuyendo así a que los y las estudiantes de los primeros semestres aprendan de sus errores.

D. *De casos*

Consiste en partir de un suceso real adaptado didácticamente, para que, al solucionarse, los y las estudiantes se obtengan un conocimiento. Éste método tendrá una presencia inversamente proporcional a la del método basado en problemas; pues, a diferencia del anterior, presenta situaciones reales con muchas más variables, requiriendo un mayor bagaje teórico y empírico de los y las estudiantes para poder dar solución a cada caso. Este método pretende que las y los estudiantes lleven a cabo un proceso de solución, pero además, que lleguen a la “solución correcta” o más adecuada. Como parte de la propuesta, para la aplicación de este método, se requerirá la conformación de un banco de casos.

E. *Por competencias*

Consiste en promover e impulsar las habilidades y conocimientos que se consideran óptimas para el “saber hacer”, concibiendo a éste desde una visión global. Se pretende que este método sea trabajado poco a poco en los primeros semestres mientras las y los estudiantes adquieren cierto bagaje teórico y procedimental, para posteriormente, tener su mayor presencia en los semestres “centrales” (entre 4º y 8º) que es cuando más habilidades se requiere que desarrollen, para finalmente, en los últimos semestres puedan hacer uso de ellas.

F. *Colaborativo*

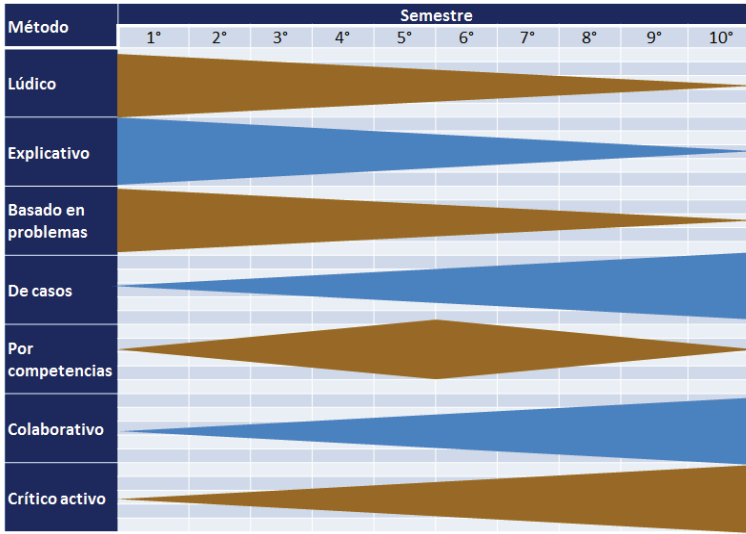
Consiste en generar conocimiento mediante la construcción colectiva; concibiendo al conocimiento como un sistema en el que el todo es más que la suma de las partes. Éste método requiere, como algunos de los ya mencionados, que los y las estudiantes tengan una base de conocimientos para poder aportar y construir entre todos; es por este motivo que este método aumenta su presencia entre más se avanza en los semestres. Este método es de gran importancia para el sistema a distancia pues se aplican estrategias de la Web 2.0.

G. *Crítico activo/participativo activo*

Consiste en promover la reflexión y concientización en las y los estudiantes acerca de la vinculación directa que existe entre su formación teórica y la aplicación de ésta en la realidad de modo que vaya construyendo una postura y pueda implementarla tanto en su contexto inmediato como en el profesional. Este método irá aumentando su presencia gradualmente conforme se avanza en la licenciatura pues, para poder construir una postura propia, se requiere de suficiente información y experiencia en las temáticas. Es por esta misma razón que, será usado, preferiblemente como cierre de unidad y/o asignatura.

La propuesta de aplicación de estos métodos se puede apreciar en el siguiente esquema:

ESQUEMA 1
 APLICACIÓN DE LOS DIVERSOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA



NOTA: este esquema representa una aproximación proporcional según lo explicado para cada método, no esquematiza exactamente las proporciones.

3. *Los ejes transversales*

Asimismo, esta propuesta trabaja por incorporar ejes transversales. Entendemos la transversalidad del *currículum* como la incorporación racional de los problemas de la vida contemporánea a los proyectos pedagógicos institucionales.

La noción de transversalidad del *currículum* se refiere a los procesos de formación que se dan de manera paralela a las prácticas oficiales que señala el contenido legitimado por la institución, con el fin de fortalecer las carencias o limitaciones de los planes de estudio en cuanto al ser humano y el derecho.

Por tanto, esta propuesta versará en torno al desarrollo de espacios que si bien, en ocasiones, atraviesan al *currículum* en diversas direcciones, en otras sirven de ejes, alrededor de los cuales giran los demás aprendizajes. Convirtiéndose así en un proceso integral de aprendizaje que vincula los conocimientos académicos con la formación integral de los sujetos y que contempla la interrelación entre los aspectos biológicos, psicológicos y sociales.

Esta propuesta incluye los siguientes ejes transversales, a partir de considerarlos como componentes importantes que conforman un conjunto de saberes valores y prácticas que se despliegan en torno a ciertos núcleos problemáticos concretos que incluyen el estudio transversal del ser humano.

Ético-jurídico: fomenta una postura del ser humano ante la sociedad y las instituciones a partir de un conjunto de valores y principios deseables que un licenciado en derecho debe de tener en su práctica, tales como: conciencia del actuar ético, cultura de la legalidad, ética del servicio público, libertad, justicia, probidad, lealtad, honorabilidad, etcétera.

Conciencia de género: fomenta promover reflexiones para el cuestionamiento sobre género en temas como: no reproducir estereotipos, lenguaje inclusivo y generar reflexión en torno a este importante tema con miras a la equidad y dignidad humana.

Derechos humanos: promueve asumir un nuevo paradigma que supone la incorporación de una perspectiva de derechos humanos que implica, entre otras cuestiones, el replanteamiento de estructuras y categorías de pensamiento utilizadas tradicionalmente por las y los juristas, además del desarrollo de una profunda reflexión sobre el papel de la impartición de justicia en un Estado democrático y constitucional de derecho.

Conciencia biocorporal: implica una mirada más profunda a la condición de vida que se experimenta, particularmente con y a partir del cuerpo mismo, problematizando en aspectos como: vinculación entre el ser humano con su cuerpo y con relación al medio ambiente, conocimiento y cuidado de sí mismo, valoración de la relación ser humano-máquina en cuanto al tiempo de uso de las máquinas electrónicas, atención a la postura del cuerpo, etc.

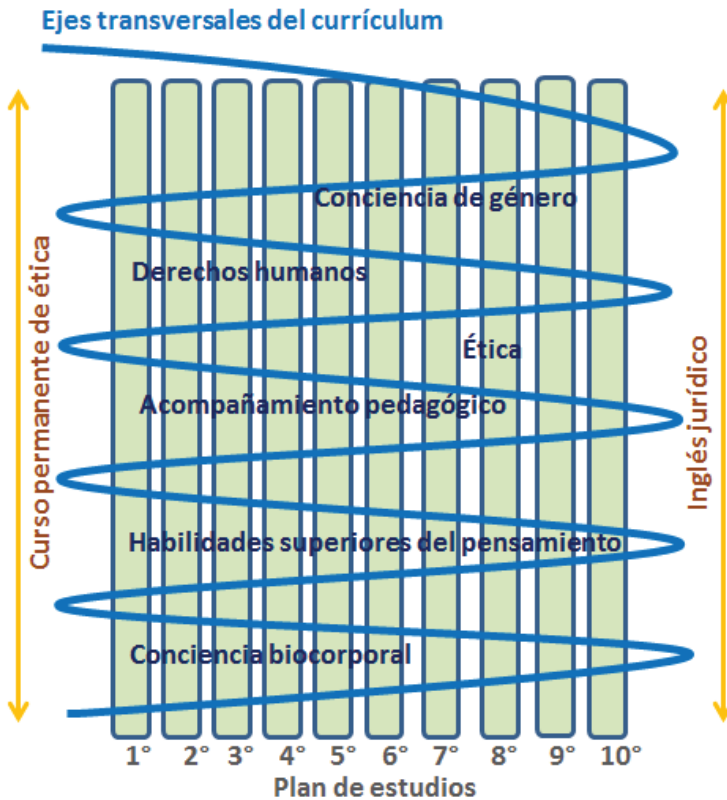
Desarrollo de habilidades superiores del pensamiento: implica potenciar en las y los estudiantes las habilidades superiores de pensamiento, tales como: capacidad crítica, reflexión, argumentación, análisis, síntesis con el fin de que los y las estudiantes logren desarrollar una postura crítica y de transformación en beneficio individual y colectivo.

Acompañamiento pedagógico: promoviendo el aprendizaje autónomo a partir de un acompañamiento indirecto con el propósito de disminuir ansiedad que puedan llegar a experimentar los estudiantes bajo este sistema, a partir de la mediación pedagógica presente en los contenidos, materiales, actividades de aprendizaje, listas de cotejo, carga horaria, calendarios académicos, vídeos y podcast de bienvenida donde puedan ver y escuchar a sus profesores, evaluación de cada asignatura.

Estos ejes y temáticas transversales se ven concretados en el siguiente esquema:

ESQUEMA 2

Ejes transversales aplicados en la propuesta



Además de tener presente los ejes transversales de la licenciatura, es importante considerar dentro de nuestra propuesta la verticalidad y horizontalidad del *currículum*, es decir, la vinculación que existe entre las temáticas de las asignaturas del mismo semestre y el nivel de profundidad en el que se abordan a lo largo de la licenciatura.

Para evitar la fragmentación y desvinculación del conocimiento, dentro de nuestra propuesta pretendemos establecer relaciones entre las temáticas que se abordan a lo largo de la licenciatura; sobre todo en las materias seriadas.

En el mapa que se muestra dentro de los anexos se agrupan por colores y semestres las asignaturas que presentan una seriación y cuyas temáticas

pueden tener alguna relación de manera que se retomem los temas ya estudiados y se construya un puente a partir de ellos pudiendo así generar proyectos intersemestrales.

Se propone que, tanto la asignatura de inglés y la del Curso Permanente de Ética se estudien a lo largo de toda la licenciatura haciendo un vínculo con las temáticas que se estudian en cada semestre. En el caso del inglés, se propone que se haga un examen de nivelación a las y los estudiantes de nuevo ingreso y que, con base en esto se ubique a las y los estudiantes en un grupo de acuerdo con el dominio que tenga de la lengua. Además, el inglés debe estar vinculado en toda la licenciatura a la práctica jurídica. Estas 2 asignaturas transversales se indican en el esquema en el extremo derecho de éste. Existen algunas asignaturas que, en el plan de estudios no se encuentran seriadas y que están representadas en color gris, sin embargo, esto no quiere decir que estén desvinculadas de las demás asignaturas; para ello habría que hacer una revisión del plan de estudios y buscar las relaciones entre éstas. Es importante mencionar que, aun cuando es deseable poner en práctica esta propuesta en cualquier modalidad, en el sistema a distancia es mucho más viable lograrlo pues existe un equipo pedagógico trabajando colaborativamente con los docentes de cada asignatura.

4. Retos de la propuesta

Los retos a los que se enfrenta el equipo que conforma el DDP respecto de la implementación de la metodología propuesta son importantes y trascendentes para la Licenciatura en Derecho en el sistema a distancia, puesto que se espera que por medio de ésta se pueda incrementar el nivel de calidad en la formación que se ofrece a los y las estudiantes, a la vez de promover la investigación, la aplicación del conocimiento teórico en la práctica profesional, la adquisición de habilidades y consolidación de valores, que permita contar con egresados altamente calificados para desempeñarse en la sociedad.

En este sentido y frente a la necesidad de seguir innovando en nuestra práctica pedagógica a partir de esta propuesta metodológica, nos enfrentamos a diversos retos de los que hay que ser conscientes y que es preciso mencionar, uno de ellos es la educación inclusiva.

La UNESCO define a la educación inclusiva como aquella que responde a la diversidad de necesidades de todas y todos los estudiantes, requiere de cambios, y adaptaciones de los contenidos, estructuras y estrategias, con una visión que incluya a todos y todas con las mismas oportunidades de participación, aprendizaje y logros (UNESCO, educación inclusiva, <http://bit.ly/1ojQn7s>).

Al ser la licenciatura en Derecho parte del sistema a distancia, ésta permite la inclusión de las y los estudiantes de diversas poblaciones de difícil acceso, y de todos aquéllos que por cuestiones sociales, económicas o de salud, no han podido iniciar o concluir sus estudios.

Sin embargo, una de las problemáticas sociales en torno a la inclusión, que quienes están al frente de la toma de decisiones de la Licenciatura en Derecho a distancia deben atender, es que ninguno de sus estudiantes tenga dificultades para el acceso a la plataforma de estudio y a los materiales que en ella se presentan porque de esta forma las y los estudiantes no alcanzarían el rendimiento académico esperado y la metodología de enseñanza del derecho no se cumpliría a causa de un factor externo como lo es la posible falta de acceso a la red de Internet. De ahí que también se requiere brindar mayor apoyo a las sedes del sistema a distancia que se encuentran en las zonas más vulnerables de nuestro país para que se ofrezcan alternativas a todos aquellos estudiantes que se enfrenten a esta dificultad.

También es sumamente importante considerar la inclusión de personas en situación de discapacidad, o que presenten dificultades de agudeza visual o de audición, para lo cual nuestra metodología de enseñanza debe adaptarse y hacer uso de diversos recursos auditivos, escritos o gráficos que

permitan que las y los estudiantes que se encuentren en dichas situaciones no tengan impedimentos para aprender a causa de que no hayan sido considerados en el diseño y desarrollo de las asignaturas. Igualmente, es necesario que el encargado de la Coordinación académica haga del conocimiento de los asesores de grupo la inscripción de estudiantes que presenten estas situaciones, porque de esta manera se podrá dar un mayor y mejor acompañamiento para evitar la deserción del sistema.

Por otra parte, es preciso considerar los retos a los que el propio sistema nos enfrenta debido a la viabilidad de diversas técnicas de enseñanza que si bien contribuirían grandemente en la adquisición de habilidades para la oralidad, argumentación, aplomo e investigación, a distancia resulta complejo desarrollar debido a que se requiere que en este sistema las y los estudiantes no se desplacen a otros espacios de manera obligatoria y que se cubra con los tiempos que un estudiante a distancia requiere.

Al ser un sistema de educación a distancia, la metodología pretende dar pauta a un nuevo modelo curricular de la Licenciatura en Derecho a distancia con asignaturas que presenten una mayor vinculación y con el uso adecuado de diversos recursos para el diseño didáctico como audio, vídeo, presentaciones, textos académicos, software para el desarrollo de diversas estrategias de aprendizaje en las y los estudiantes, y otros recursos que se encuentran libres en Internet. También se propone la construcción de un banco de casos por parte de los asesores de grupo de las diversas asignaturas que puedan permitirnos emplearlos de mejor manera en nuestra propuesta metodológica. Igualmente se requiere realizar un seguimiento semestral de los contenidos de las asignaturas considerando los constantes cambios que se dan en la legislación. Además de explorar con mayor profundidad la plataforma educativa de Moodle, para poder estar en condiciones de explotar al máximo las herramientas que ésta presenta y poder migrar los contenidos de la licenciatura a nuevas versiones de una forma segura.

Aunado a lo anterior, nos enfrentamos a otros retos vinculados expresamente a los ejes transversales de los que damos cuenta en nuestra propuesta.

Se requiere de un importante fomento y concientización de la biocorporalidad por parte del equipo multidisciplinario de la DED y de las y los asesores de grupo para que éste pueda verse reflejado tanto en el diseño didáctico de las asignaturas, como al momento de la asesoría a las y los estudiantes.

La necesidad de incluir como eje transversal la conciencia biocorporal; es decir, la importancia de la conciencia y cuidado del cuerpo, les permitirá reflexionar a las y los estudiantes que a pesar de que al formar parte del sistema a distancia no se están presentes en un aula, si se están presentes en el

lugar que han destinado para su estudio, y antes de ser estudiantes son personas que tienen un cuerpo cuyos órganos sistemas, emociones y reacciones químicas, en su totalidad les permiten aprender y poder llegar a desempeñarse como profesionales, de ahí que al estudiar en un sistema a distancia se requiere ser conscientes de los daños irreparables que pueden causar en su persona el estar sentados y mal sentados frente a la computadora, el hacer uso del mouse y el teclado, el visualizar gran cantidad de texto en un monitor, pantalla o dispositivo por varias horas, en especial en aquéllas en donde el cerebro requiere descanso y debido a la luz que emiten el cerebro no descansa de manera adecuada y se mantiene en estado de alerta. También es importante considerar la frustración y el estrés que el propio sistema y las inadecuadas estrategias de estudio de las y los alumnos pueden afectar en su aprendizaje. Todo lo anterior puede repercutir drásticamente en su rendimiento académico, a la mejor no en los primeros semestres, pero sí en los últimos.

Otro de los retos a los que nos enfrentamos con nuestra metodología es hacer manifiesta dentro de cada una de las asignaturas, la conciencia de género tanto en el uso del lenguaje e ilustraciones que se diseñan como en la reflexión de ésta para la toma de decisiones que puedan afectar drásticamente en la vida de los ciudadanos.

De igual forma se requiere concientizar tanto al equipo multidisciplinario de la DED, a las y los asesores de grupo como a los propios estudiantes respecto del tema de interculturalidad como posible eje transversal a partir del cual dentro del diseño didáctico de las asignaturas se pueda llevar a las y los estudiantes a la reflexión de la aplicación de las temáticas a los pueblos indígenas, las implicaciones y los cambios que se deben hacer en la legislación para su inclusión. Asimismo, se requiere tener conocimiento por parte del responsable de la Coordinación Académica cuando haya inscrito algún estudiante de nuestros pueblos indígenas para que quienes funjan como asesores de grupo puedan tenerlo en cuenta y estén en condiciones de mantener un acompañamiento más cercano para lograr una mejor mediación respecto a los contenidos a ser estudiados. Además de lo anterior, es importante acercar cada vez más a las y los estudiantes a la asignatura optativa México Nación Multicultural, por medio de la cual podrán sensibilizarse y ampliar sus conocimientos sobre la diversidad cultural, de tal manera podrán tener un mayor acercamiento a sus propios compañeros así como la lucha por los derechos indígenas.

De cara a los cambios políticos administrativos de gestión institucional, el quehacer del Departamento de Desarrollo Pedagógico y la implementación de la metodología que se propone puede sufrir un retroceso si no se apuesta por fortalecer el sistema a distancia de esta facultad ni se toman los riesgos

correspondientes de ver el proceso de enseñanza del derecho, de una manera sistematizada e integral. Para ello es necesario crear espacios de reflexión, concientización y acercamiento de los docentes de las diversas modalidades al sistema a distancia y al uso de los diversos recursos que la tecnología nos ofrece pues ésta será la pauta para poder apostar también en una flexibilidad de estudio entre los sistemas educativos de la Facultad de Derecho.

Es importante hacer notar que la propuesta metodológica que hacemos no puede estar desvinculada de los contenidos de los que nos provee el plan de estudios, puesto que cada uno de los temas encuentra significado y afianzamiento a través de su transversalidad, de ahí que un cambio del modelo curricular que no esté pensado considerando las particularidades del sistema a distancia, lejos de ponerlo a la vanguardia respecto de otras universidades o facultades que ofertan la licenciatura en Derecho, provocaría deficiencias en la enseñanza. Al contrario, habría que apostar por el diseño de un modelo curricular propio para el sistema a distancia que tenga en consideración al *curriculum* formal, vivido y oculto y que se genere un consenso mediante un trabajo colegiado para la definición de programas cuyos objetivos y temáticas sean claros y secuenciados, y que permitan la horizontalidad y verticalidad del *curriculum* y la implementación de la metodología propuesta.

VI. BIBLIOGRAFÍA

GARCÍA ARETIO, Lorenzo, *La Educación a Distancia. De la teoría a la práctica*. Madrid, Editorial ARIEL (Grupo Planeta), 2002.

GUTIÉRREZ, Francisco y PRIETO, Daniel, *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Argentina: La Crujía, 1999.

1. Documentos Institucionales

DEPARTAMENTO DE DESARROLLO PEDAGÓGICO, 2014, *Manual para la explicación temática de unidades de la Licenciatura en Derecho a Distancia*, DED Facultad de Derecho-UNAM, México.

2. Documentos publicados en Internet

CLAUDIO VARGAS, Susana. *El modelo pedagógico del SUA de la UNAM y sus implicaciones en el desarrollo de la educación abierta y a distancia en la FES Acatlán*.

- Tesis de licenciatura. México, UNAM, 2010, <http://bc.unam.mx/index-alterno.html>.
- DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN, “Facultad de Derecho Sistema de Universidad Abierta”, en *Memoria UNAM 2001*, México, UNAM, 2001, <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2001/pdf/fdsua.pdf>.
- DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN, “Facultad de Derecho Sistema de Universidad Abierta”, en *Memoria UNAM 2001*, México, UNAM, 2005, <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2005/pdf/11-fdsua.pdf>, consultado 23 de octubre de 2015.
- DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN, “Facultad de Derecho Sistema de Universidad Abierta”, en *Memoria UNAM 2001*, México, UNAM, 2006, <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2006/pdf/11-fdsua.pdf>, consultado 23 de octubre de 2015.
- DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN, “Facultad de Derecho Sistema de Universidad Abierta”, en *Memoria UNAM 2001*, México, UNAM, 2014, <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2014/PDF/4.6-FD.pdf>.
- FACULTAD DE DERECHO, *Proyecto de Modificación del Plan y Programas de Estudios de la Licenciatura en Derecho*. México, UNAM-Facultad de Derecho, 2010, <http://www.derecho.unam.mx/transparencia/justificacion-plandeestudios.pdf>.
- GARCÍA MÉNDEZ, Julieta. (2008). *Hacia un modelo pedagógico contemporáneo. Proyectos de las comunidades ecosóficas de aprendizaje*, México, Tesis de Doctorado, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, <http://bc.unam.mx/index-alterno.html>.
- GARCÍA, J. y TORRES, E. (2002). *Modelo Educativo del Sistema Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Dirección de educación abierta, CUAED, México, UNAM, http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/somece2002/Gru_po3/Garcia.pdf.
- GRILICKY, Jason, “Diseño adaptable («responsivo»)”, Mozilla Developer Network, 2011, disponible en: https://developer.mozilla.org/es/docs/Web_Development/Mobile/Dise%C3%B1o_responsivo.
- GUATTARI, Félix. (1996). *Las tres ecologías*, 2ª ed. tr. por VÁZQUEZ PÉREZ, José y LARRACELETA, Umbelina, Valencia, Pre-textos, <http://www.arteauna.com/talleres/lab/ediciones/FelixGuattariLastresecologas.pdf>.
- GUERRA AVELINO, Haydé Karina, “Retos y proyectos pedagógicos en la educación a distancia”, *El Búho. Gaceta electrónica de la Facultad de Derecho*, México, año 2014, núm. 11, 30 de abril de 2014, http://issuu.com/derechoded/docs/el_buho_no_11.
- HERRERA BATISTA, Miguel Ángel, “Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las

funciones cognitivas del aprendizaje.”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 2006, <http://www.rieoei.org/deloslectores/1326Herrera.pdf>.

INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, “Diseño de páginas web educativas en centros educativos”, Ministerio de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de España, 2008 <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/eu/software/software-educativo/610-diseño-de-páginas-web-educativas-en-centros-educativos>.

LURDUY ORTEGÓN, Jorge Orlando, “El sistema didáctico y el tetraedro didáctico: elementos para un análisis didáctico de los procesos de estudio de las matemáticas”, en *Pensamiento, epistemología y lenguaje matemático*, Colombia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012, http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/sistema_didactico_y_tetraedro_didactico_elementos_para_un_analisis_didactico_procesos_estudio.pdf.

S.A. “¿Qué es moodle?”, *Entornos Educativos*, s. f., disponible en <http://www.entornos.com.ar/moodle>.

SUAYED, *Modelo Educativo del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia*, México, UNAM, 2014, http://www.cuaed.unam.mx/consejo/interiores/MODELO_SUAYED.pdf.

VÁZQUEZ, Rodolfo, “Concepciones filosóficas y enseñanza del derecho”, *Revista sobre la enseñanza del derecho*, Año 6, Núm. 12, 2008, <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/acdmia/cont/12/cls/cls12.pdf>.

VILCA COLQUEHUANCA, Gustavo Luis, *Aprendizaje autoestructurante*, s.f., <https://es.scribd.com/doc/10278231/El-Aprendizaje-Autoestructurante>.

3. Sitios electrónicos

OBJETIVO general de la Licenciatura en Derecho a Distancia, http://www.derecho.unam.mx/oferta-educativa/licenciatura/distancia/#lic_ded.

UNESCO, educación inclusiva, <http://bit.ly/1oJQn7s>.

LOS DERECHOS HUMANOS EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE DERECHO DE MÉXICO

Antonio REYES CORTÉS*

RESUMEN: Este trabajo tiene por objeto señalar razones jurídicas y razones de hecho que sirven para destacar la necesidad de implantar en forma obligatoria y no optativa las asignaturas de derechos humanos en los planes de estudios en las instituciones de educación superior que imparten la carrera de derecho de México. La licenciatura utilizada en las funciones del Poder Judicial tanto federal como locales, es la licenciatura en derecho, desde el Presidente de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, hasta el último secretario. No es concebible la actividad del Poder Legislativo, también federal como local, sin la ‘asesoría’ de licenciados en derecho y dentro del Poder Ejecutivo, no existe un solo organismo de la administración centralizada, descentralizada, desconcentrada, paraestatal o fideicomisos, sin una ‘oficina jurídica’ para avalar jurídicamente sus actividades. Cuando son los funcionarios públicos los únicos susceptibles de ser acusados de violación de los derechos humanos. En el nivel internacional, México se ha comprometido con diversos organismos internacionales en el cumplimiento y respeto de los derechos humanos, firmando más de 200 convenciones y acuerdos en ese sentido. Lo anterior debiera obligar a la Secretaría de Educación Pública a exigir que las instituciones de educación superior lleven en forma obligatoria asignaturas de Derechos Humanos en sus Planes y programas de estudio de la licenciatura en derecho, pero sólo se imparte en el 21% de dichas instituciones.

ABSTRACT: This work is meant to identify legal reasons and reasons of fact serve to highlight the need to implement in mandatory and not optional subjects of human rights in the curricula of higher education institutions that provide career right Mexico.

* Profesor Asociado “C” definitivo en Área Internacional adscrito a la Licenciatura en Derecho de la FES Aragón/UNAM.

The degree used in the functions of the judiciary both federal and local, is a law degree from the President of the Supreme Court of Justice of the Nation, to the last secretary. It is conceivable activity Legislature, also federal and local levels, without the 'advice' of graduates in law and within the executive branch, there is no single body of decentralized, centralized, decentralized administration, parastatal or trusts, without 'legal office' to legally support their activities. When public officials are the only ones likely to be charged with violation of human rights. At the international level, Mexico is committed to various international organizations in compliance and respect for human rights, signing more than 200 conventions and agreements in this regard. This should force the Ministry of Education to require institutions of higher education with compulsory subjects on Human Rights in its plans and curricula of law degree, but only offered in 21% of these institutions.

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Principales actividades de las egresadas y egresados de la carrera de derecho*. III. *Planes de estudio*. IV. *Obligaciones en materia de Derechos Humanos de la UNAM, como autoridad educativa*. V. *Normatividad internacional*. VI. *Estudio comparativo de los planes de estudios de la licenciatura en Derecho de Universidades con RVOE*. VII. *Conclusiones*. VIII. *Bibliografía*.

I. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se exponen las razones de "facto y de jure" que nos sirven para destacar la importancia de implantar en forma obligatoria y no optativa las asignaturas de Derechos Humanos en los Planes de Estudios de las Carreras de Derecho del País.

1. La carrera de Derecho es una de las licenciaturas con mayor demanda en México, cada vez, con el avance tecnológico, ha sido más accesible a la mayoría de los bolsillos por los costos de material. Además de contar con la posibilidad de que las alumnas y los alumnos puedan trabajar en su área, desde los primeros semestres. Además de tener la característica de empoderar a quien la estudia.
2. La mayoría de las alumnas y los alumnos del área de Derecho pertenecen al estrato socioeconómico medio y por lo tanto, viven en zonas urbanas con un cierto grado de criminalidad (medio/alto): Estado de

México y Distrito Federal, tales como los municipios de Netzahualcōyotl, Ecatepec, Tlalnepantla, Chimalhuacán, Coacalco, Naucalpan y Chalco, entre otros y principalmente las Delegaciones Políticas Gustavo A. Madero, Cuauhtémoc, Tláhuac, Venustiano Carranza, e Iztapalapa, Miguel Hidalgo del Distrito Federal.

3. Como consecuencia de lo anterior, las alumnas y los alumnos del área de Derecho de la UNAM viven en una zona con cierto riesgo (medio/alto) de violación de sus Derechos Humanos.
4. Las alumnas y los alumnos del área de Derecho (que radican en los municipios y Delegaciones mencionados) normalmente descienden de familias provenientes del interior del país, con costumbres y hábitos que necesitan entroncarse con el área Metropolitana en que viven.
5. Las alumnas y los alumnos del área de Derecho tienen la edad adecuada para “aprender” Derechos Humanos porque además están a punto de formar su propia familia (con un promedio de edad de 20 a 25 años como alumnas y alumnos) por lo que la promoción, divulgación, difusión y el conocimiento en derechos humanos tiende a trascender familiarmente en forma personal.
6. Inicialmente las alumnas y los alumnos del área de Derecho tienen como principal actividad el litigio profesional y ello provoca, enfrentarse con la “autoridad” para hacer valer derechos personales o de sus clientes cuando litigan y/o cuando son funcionarios públicos, (como tales, son los únicos que violan Derechos Humanos), pues son quienes deben conservar un estado de derecho al respetar dichos derechos humanos (ver Planes de Estudios de Derecho).

II. PRINCIPALES ACTIVIDADES DE LAS EGRESADAS Y EGRESADOS DE LA CARRERA DE DERECHO

7. El Poder Judicial Federal, así como el Poder Judicial de las 32 Entidades Federativas, contratan y tienen como 90% de su personal a Licenciados en Derecho; esto es, es una de las mayores fuentes de empleo, así como los tribunales laborales, los tribunales administrativos y fiscales, para nuestros egresados de la Licenciatura en Derecho y es difícil pensar que como tales no lleven Derechos Humanos.
8. En la Administración centralizada, desconcentrada, descentralizada, paraestatal y fideicomisos del Poder Ejecutivo, así como en sus Procuradurías como la Procuraduría General de la República PGR, y

sus procuradurías administrativas, como la Procuraduría Federal de Protección del Ambiente Profepa, la Procuraduría de Defensa del Consumidor Profeco, Procuraduría Federal de Defensa del Menor y la Familia DIF, la Procuraduría Federal de Defensa del Trabajo, Profedet, Procuraduría Agraria PA, etcétera en TODOS sus órganos aparece una Oficina Jurídica, es una fuente de empleo para nuestros egresados y tienen obligación de respetar y por ello conocer DH (Ley Orgánica de la Administración Pública Federal Última reforma publicada *DOF* el 13 de mayo de 2015).

9. El Poder Legislativo no trabajaría adecuadamente si no fuera asesorado de y por Licenciados en Derecho con conocimientos en Derechos Humanos, atendiendo a su principal objetivo y razón de ser: Crear las normas, base del Estado de Derecho y de la democracia en nuestra sociedad.

III. PLANES DE ESTUDIO

10. No puede soslayarse que México ha sido condenado por la Corte Interamericana de Derechos Humanos por violación de Derechos Humanos, hasta en siete ocasiones y ha recibido infinidad de ‘recomendaciones’ de diferentes Comités de protección de Derechos Humanos del Consejo de Derechos Humanos de Naciones Unidas.
11. Estas asignaturas de Derechos Humanos, actualmente son parte del nuevo paradigma para defenderse y combatir los excesos del gobierno (Ejecutivo, Legislativo y Judicial, tanto a nivel federal como local, municipal e internacional) pues la normatividad permite entre otras formas la organización social para su defensa.
12. El 10 de junio de 2011, fueron publicadas en el *DOF.*, las modificaciones a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en donde se expresa en el artículo primero que:

Artículo 1o. En los Estados Unidos Mexicanos *todas* las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta constitución establece (Reformado el 10 de junio del 2011).

Las normas relativas a los derechos humanos se interpretaran de conformidad con esta constitución y con los tratados internacionales de la materia

favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia (adicionado el 10 de junio del 2011).

Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley (adicionado el 10 de junio del 2011).

13. EJEMPLO: La Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México, a partir del 23 de junio de 2010, tiene en su Plan de Estudios dos tipos de asignaturas (pp. 59-94):

...las asignaturas que corresponden a la etapa de formación profesional son aquellas que se consideran como básicas e imprescindibles para la sólida formación de un abogado, razón por la cual el alumno *debe cursarlas obligatoriamente*:

- 1118 08 Derechos Humanos
- 1415 08 Garantías Constitucionales
- 1617 08 Derecho Familiar

...por su parte, las asignaturas destinadas a la etapa de formación especializada, tal como se señaló anteriormente, corresponden a la oferta educativa que ofrece la Facultad de Derecho en los diversos campos de la disciplina jurídica, a través del Programa Único de las Especializaciones en Derecho (PUED):

ASIGNATURAS DE ELECCIÓN POR CAMPO DE CONOCIMIENTO HUMANOS

Noveno semestre

- 0073 06 CSP Derechos Humanos
- 0182 06 CSP Derechos Humanos y Garantías Individuales
- 0183 06 CSP Derechos Humanos y Garantías Sociales
- 0184 06 CSP La Comisión Nacional de los Derechos Humanos
- 0185 06 CSP La Filosofía de los Derechos Humanos
- 0186 06 CSP Sistema No Jurisdiccional de Protección y Defensa de los Derechos Humanos en México

Décimo semestre

- 0188 06 CSP Derechos Civiles, Políticos y Sociales de Grupos Vulnerables y de las Mujeres
- 0189 06 CSP Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario
- 0190 06 CSP Derechos Humanos y los Poderes de la Unión
- 0191 06 CSP Los Derechos Humanos en el Debate Social

0192 06 CSP Los Derechos Humanos en el Derecho Comparado
0193 06 CSP Prospectiva de los Derechos Humanos en México...

Pero además de estas asignaturas, aparecen las materias OPTATIVAS en el área de Derechos Humanos para quienes quiera llevarlas y son las siguientes:

0277 06 CSP Feminismo y Teoría de Género
0278 06 CSP Género y Salud
0279 06 CSP Historia de los Derechos de las Mujeres
0285 06 CSP Instrumentos Internacionales de Derechos de la Mujer
0286 06 CSP La Mujer en el Derecho Positivo Mexicano
0287 06 CSP Discriminación y Violencia de Género
0289 06 CSP Estrategias para la Equidad de Género
0290 06 CSP Infancia y Género
0289 CSP Impartición de Justicia con Perspectiva de Género

14. Teniendo como ejemplo a la FES Aragón la pre-especialización en Derecho Internacional (10° semestre) tiene cuatro materias: Derecho Marítimo, Derecho Aeronáutico, Sistemas Jurídicos Contemporáneos y Derechos Humanos, cuando a todos nos consta que las áreas que llaman la atención (económicamente) para su práctica son: D. Penal, D. Civil, D. Fiscal, D. Constitucional y D. Mercantil. Esto es, no llevan Derechos Humanos y el área Internacional sólo tiene alumnos después de que se agotan las otras áreas.

En la FES Aragón los Derechos Humanos es una ÚNICA asignatura, OPTATIVA impartándose, con una duración de 40 horas una vez a la semana, de 2.5 horas, pues es de solo 5 créditos, como todas las que se cursan en el Décimo semestre, en la Pre-especialización.

15. El 29 de mayo de 1985, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Consejo Universitario instituyó el *ombudsman* en ese ámbito a través de la Defensoría de los Derechos Universitarios, para conocer de todos aquellos actos de autoridades o funcionarios y profesores que afecten los derechos que otorga la legislación universitaria, sean irrazonables, injustos, inadecuados o erróneos, o cuando dejen sin respuesta las solicitudes respectivas dentro de un plazo razonable (ver Gaceta del 3 de junio de 1985).
16. En la FES Acatlán revisado que fue el Plan de Estudios, a la asignatura de Garantías Constitucionales, solo le añadieron la expresión

- “Derechos Humanos”, pues dicha asignatura tiene por objeto que el alumno analice “...el orden jurídico establecido para la defensa de los Derechos Humanos y la designación y facultades para su aplicación en los órganos de la Federación, estados y municipios...” En otras palabras es la tradicional materia de Garantías Constitucionales (Individuales y sociales) (véase Plan de estudios en la p. 9).
17. Este ejemplo se da en la mayoría de las Universidades Públicas y Privadas del País, quienes añadieron la expresión Derechos Humanos a Garantías Constitucionales, sin que se acredite Derechos Humanos aparte de Garantías Constitucionales.

IV. OBLIGACIONES EN MATERIA DE DERECHOS HUMANOS DE LA UNAM, COMO AUTORIDAD EDUCATIVA

18. La UNAM es una de las 14 Universidades Públicas en el País autorizadas para otorgar el Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE) a nivel superior y no es posible y menos *creíble* aún, que se omita en las FES Acatlán y la FES Aragón la asignatura “obligatoria” de Derechos Humanos:
- 01) Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS) NO llevan DH
 - 02) Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) DH es OPTATIVA
 - 03) Universidad Autónoma de Coahuila (UACOAH) NO llevan DH
 - 04) Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) sí llevan DH
 - 05) Universidad de Guadalajara (UDG) DH es OPTATIVA
 - 06) Universidad Autónoma del Estado De Hidalgo (UAEH) DH es OPTATIVA
 - 07) Universidad Autónoma del Estado De México (UAEMEX) DH es OPTATIVA
 - 08) Universidad Autónoma del Estado De Morelos (UAEMOR) sí llevan DH
 - 09) Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) DH es OPTATIVA
 - 10) Universidad Autónoma de Querétaro (UAQRO) NO llevan DH
 - 11) Universidad de Quintana Roo (UQROO) NO llevan DH
 - 12) Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) DH es OPTATIVA
 - 13) Instituto Politécnico Nacional (IPN) NO imparten Lic. en Der.

- 14) Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) SÍ y OPTATIVA
- Facultad de Derecho Obligatoria
 - FES Acatlán Añadieron DH a Garantías Individuales
 - FES Aragón OPTATIVA
19. La UNAM como Organismo Público Descentralizado del Gobierno Federal y como Universidad Autónoma Pública Federal tiene obligación de promover, difundir, divulgar y aplicar el respeto a los Derechos Humanos.

Artículo 1o. La universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública —organismo descentralizado del Estado— dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura...

Asimismo, tiene obligación conforme al artículo 3o. Constitucional en los siguientes apartados:

Artículo 3o., segundo párrafo: La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (Reforma publicada en el *DOF*, el 10 de junio de 2011).

Fracción VII: Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere (Reforma publicada en el *DOF*, el 26 de febrero de 2013).

20. Conforme a la Ley que regula a la Comisión Nacional de los Derechos Humanos. CNDH. (art. 6o. IX), ésta Comisión tiene como ATRIBUCIONES:

VIII. Proponer a las diversas autoridades del país, que en el exclusivo ámbito de su competencia, promuevan los cambios y modificaciones de disposiciones legislativas y reglamentarias, así como de prácticas administrativas, que a juicio de la Comisión Nacional redunden en una mejor protección de los derechos humanos;

IX. *Promover el estudio, la enseñanza y divulgación* de los derechos humanos en el ámbito nacional e internacional (Pero la CNDH NO ES AUTORIDAD educativa).

La Autoridad educativa del Gobierno por excelencia, es la Secretaría de Educación Pública (SEP) y ésta es la que tiene la facultad de emitir el Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE) de la educación superior en el País. En otras palabras, es ante la SEP donde las *Universidades Privadas* deben cumplir y presentar los Planes de Estudios de la Licenciatura en Derecho, y es en ella donde se les DEBE exigir la impartición obligatoria de los Derechos Humanos.

21. Por lo que hace a las Universidades Públicas y Autónomas como nuestra UNAM, que también son autoridades educativas ¿Por qué y para que esperar que la Comisión Nacional de Derechos Humanos haga una recomendación de esta naturaleza a la UNAM/FES Aragón en su carácter de Autoridad Educativa?

Y a su vez, ésta, la UNAM otorga el RVOE a todas y cada una de sus Universidades privadas ‘incorporadas’, quien también puede y DEBE exigirles la impartición obligatoria de las asignaturas de Derechos Humanos a cada una de ellas.

22. El actual Rector de la UNAM expidió el 5 de junio del 2014, un “acuerdo por el que se establecen políticas institucionales para la protección de los Derechos Humanos en la UNAM”, en el que los incisos XIV, XV y XVI, establecen:

XIV. Diseñar e impartir talleres, cursos, conferencias, seminarios, concursos o cualquier otra actividad, orientada a la concientización respecto a la importancia del respeto a los derechos humanos y la relevancia de los avances de la materia, con el fin de evitar la comisión de actos violatorios de derechos

humanos tanto dentro como fuera de las instalaciones universitarias y *difundir su conocimiento*.

XV. Analizar si en los planes y programas de estudio de todos los niveles académicos se incorporan asignaturas y temas relativos a la igualdad de género, a la prevención y eliminación de todo tipo de discriminación y a los derechos humanos en general, que coadyuven a formar profesionistas respetuosos de los derechos humanos.

XVI. Fomentar, apoyar y *realizar estudios* y proyectos de investigación, desarrollo e innovación orientados a promover el respeto y protección de los derechos humanos, a analizar los fenómenos actuales violatorios de derechos humanos y sus consecuencias, así como a proponer las posibles soluciones a tal problemática, y

XVII. Formular, aplicar y *revisar permanentemente programas*, acciones, medidas y protocolos de prevención, detección y actuación en casos de violación a derechos humanos.

En otras palabras, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos expresó:

...el currículum o plan de estudios es una manifestación principal de la política pública educativa. La selección de contenidos y el modelo metodológico de implementación expresan una visión política de Estado. El Estado democrático, por tanto, requiere reflejar los principios que lo sustentan e inspiran en el desarrollo curricular, que están asociados, inexorablemente, a los derechos humanos. *La educación en derechos humanos debe ser, entonces, contenido teórico y práctico explícito de la educación democrática y, en ese sentido, una tarea impostergable en los países de la región...*

V. NORMATIVIDAD INTERNACIONAL

23. México participó en el año de 1998 en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. Por ello se comprometió a realizar las siguientes acciones:

Artículo 1o. *La misión de educar, formar y realizar investigaciones*

Reafirmamos la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la educación superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad, a saber:

b) Constituir un espacio abierto para *la formación superior* que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la po-

sibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación *en un marco de justicia de los derechos humanos*, el desarrollo sostenible la democracia y la paz.

24. Los Derechos Humanos son la razón de la Carta de la ONU, pues el fin último de la sociedad (humana) organizada, es ella misma. Es en el artículo Primero, párrafo 3, de la Carta de las Naciones Unidas donde se establece:

CAPÍTULO I: PROPÓSITOS Y PRINCIPIOS

Artículo 1o. Los Propósitos de las Naciones Unidas son:

3) Realizar la cooperación internacional en la solución de problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario, y en el desarrollo y estímulo del *respeto a los Derechos Humanos* y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión; y (Ver Carta de las NN. UU.).

En su artículo 13.1b la Carta de las Naciones Unidas establece que la Asamblea General promoverá estudios y hará recomendaciones para los fines siguientes:

[...] 1.b. Fomentar la cooperación internacional en materias de carácter económico, social, cultural, educativo y sanitario y *ayudar a hacer efectivos los Derechos Humanos* y las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión... (véase Carta de las NN. UU.).

Cuando en la Carta de la Organización se refiere a la Cooperación Internacional Económica y Social en su artículo 55 apartado c, ordena:

Con el propósito de crear las condiciones de estabilidad y bienestar necesarias para las relaciones pacíficas y amistosas entre las naciones, basadas en el respeto al principio de la igualdad de derechos y al de la libre determinación de los pueblos, la Organización *promoverá*:

c. *El respeto universal a los Derechos Humanos* y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión, y la efectividad de tales derechos y libertades (véase Carta de las NN. UU.).

Asimismo en el artículo siguiente, para reafirmar lo establecido en el artículo 55, en el artículo 56 se establece: “Todos los Miembros se compro-

meten a tomar medidas conjunta o separadamente, en cooperación con la Organización, para la realización de los propósitos consignados en el artículo 55” (véase Carta de las NN. UU.).

Nuevamente se ratifica que “Todos los Miembros” se comprometen a la realización de los propósitos consignados en el artículo 55 y uno de ellos es “el respeto universal a los Derechos Humanos”.

En el artículo 62, párrafo 2, el Consejo Económico y Social tiene dentro de sus funciones y poderes hacer recomendaciones: “2. El Consejo Económico y Social podrá hacer recomendaciones con el objeto de promover el respeto a los Derechos Humanos y a las libertades fundamentales de todos, y la efectividad de tales derechos y libertades [...]” (Ver Carta de las NN. UU.).

Se le autoriza para verificar la “efectividad de tales derechos y libertades” en forma abierta y franca y los únicos lugares donde se violan los Derechos Humanos es dentro de los Estados.

Atento a lo establecido en el Artículo 68, se faculta al Consejo Económico y Social para que pueda crear “Comisiones” para promover los Derechos Humanos en forma directa y concreta: “El Consejo Económico y Social establecerá comisiones de orden económico y social y para la promoción de los Derechos Humanos, así como las demás comisiones necesarias para el desempeño de sus funciones” (véase Carta de las NN. UU.). En estricto sentido, la Carta de la Organización de las Naciones Unidas tuvo y tiene dos objetivos primordiales: Uno, evitar una tercera Guerra Mundial y Dos, proteger los Derechos Humanos. Esto es, reconocer que todo lo que se hace y/o debe hacer es y debe ser a favor de las personas, ese es el único fin verdaderamente importante: La conservación de la especie humana. Esto puede lograrse en México a través de la difusión, divulgación, promoción y respeto a nivel nacional a través de las licenciaturas en Derecho.

25. México Negoció, aprobó, firmó y ratificó la Carta de la Organización de Naciones Unidas, *comprometiéndose* a su cumplimiento.
26. *México firmó* inicialmente la Carta de Derechos Humanos constituida por la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Pacto de Derechos Económicos Sociales y Culturales y sus respectivos protocolos: 22 Declaraciones más, así como 208 Convenciones sobre Derechos Humanos, por lo que nuestro país está totalmente involucrado y obligado en el tema de los Derechos Humanos.
27. Ejemplo en México de formación en Derechos Humanos en la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación así como en el

Quinto transitorio del Decreto por el que se reforma y adiciona y derogan disposiciones de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, publicado el 20 de marzo de 2014 en el Diario Oficial de la Federación Capítulo II de los Lineamientos de dicha Ley: Medidas Administrativas por actos, omisiones o prácticas sociales discriminatorias (porque en las licenciaturas de Derecho no se imparte obligatoriamente Derechos Humanos).

DECIMOQUINTO. El objetivo de los cursos o talleres a que se refiere el artículo 83, fracción III de la Ley, es la sensibilización en materia de igualdad y no discriminación de las personas particulares, físicas o morales, así como de personas servidoras públicas federales, y los poderes públicos federales, acción que contribuye al cambio social y cultural.

DECIMOSEXTO. Los cursos o talleres que impartirá el Consejo comprenderán, entre otras, las modalidades de Presencial, preferentemente en la sede del Consejo; y En Línea, mediante su programa de educación Conéctate.

28. México asistió y formó parte en la elaboración de los *Principios Básicos sobre la Función de los Abogados*, en el Octavo Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente, celebrado en La Habana (Cuba), del 27 de agosto al 7 de septiembre de 1990, ONU Doc. A/CONF.144/28/Rev.1 p. 118 (1990). –la Asamblea General de Naciones Unidas adoptó los Principios Básicos, a la vez llamando a los “Gobiernos a respetarlos y tomarlos en cuenta dentro del marco legislativo y en práctica a nivel nacional”. Debo decir que hasta la fecha estos “Principios Básicos” no han sido respaldados explícitamente por la Asamblea General–. A pesar de ello en dicho Congreso los asistentes –entre ellos México– se obligó moralmente a:

4o. *Principio de Acceso a la asistencia letrada y a los servicios jurídicos*: Los gobiernos y las asociaciones profesionales de abogados promoverán programas para informar al público acerca de sus derechos y obligaciones en virtud de la ley y de la importante función que desempeñan los abogados en la protección de sus libertades fundamentales. Debe prestarse especial atención a la asistencia de las personas pobres y de otras personas menos favorecidas a fin de que puedan probar sus derechos y, cuando sea necesario, recurrir a la asistencia de un abogado.

9o. *Principio de Competencia y preparación*: Los gobiernos, las asociaciones profesionales de abogados y las instituciones de enseñanza velarán por que los abogados tengan la debida formación y preparación, y se les inculque la

conciencia de los ideales y obligaciones éticas del abogado y de los derechos humanos y libertades fundamentales reconocidos por el ordenamiento jurídico nacional e internacional.

VI. ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN DERECHO DE UNIVERSIDADES CON RVOE

29. Finalmente se presenta una estadística, cuyos datos fueron obtenidos de una investigación realizada sobre la información que las propias Universidades e instituciones de educación superior “suben” a internet, aclarando que no ‘todas’ las instituciones que interesan tienen o aparecen en este listado, por ello, la tarea fue verificar todos y cada uno de los Planes de Estudio de las Universidades y conocer si aparecen asignaturas de Derechos Humanos en forma obligatoria u optativa, o no las imparten. Esta información se obtuvo entre los meses de enero a marzo del 2015. *Este anexo de cada una de las escuelas de derecho verificadas, se pone a su disposición en caso de que así se requiera.*
- Las instituciones QUE SÍ imparten en forma obligatoria los DH, son 159 en todo el país (de las 736 Universidades verificadas).
 - Las instituciones QUE NO imparten DH son 287 instituciones del País.
 - Las instituciones QUE SUSTITUYERON, el nombre de Garantías Constitucionales por el de: Garantías y Derechos Humanos, esto es, añadieron tres ‘fichas’ al temario de Garantías son 116 instituciones (Dentro de Garantías constitucionales se encuentra describir los derechos que la constitución protege y lo que se hizo fue añadir temas de los antecedentes de los DH y con ello se satisfizo la obligación de impartir DH en forma obligatoria, la realidad es que no imparten Derechos Humanos como asignatura).
 - Las instituciones QUE imparten DH en forma optativa son 50 instituciones en todo México.
 - Las instituciones QUE NO está ‘visible’ su Plan de Estudios son 124 (hasta marzo del 2015).

Todo lo anterior como aparece en el siguiente cuadro:

LOS DERECHOS HUMANOS EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES...

157

	<i>Entidad en que se ubican</i>	<i>Sí imparten DH</i>	<i>No imparten DH</i>	<i>Sustituyen Garantías por DH</i>	<i>Plan de Estudios no visible</i>	<i>Llevan DH como optativa</i>	<i>Número de Universidades verificadas</i>
1	Ags	3	5	0	0	0	8
2	BC	8	11	0	4	0	23
3	BCS	2	4	0	0	0	6
4	Camp	3	1	4	0	0	8
5	Chia	6	15	3	1	1	26
6	Chih	3	10	1	0	1	15
7	Coah	2	7	7	4	0	20
8	Col	0	4	2	0	1	7
9	D. F.	23	24	12	26	5	90
10	Dgo	1	6	0	2	0	9
11	Edo. Mex	22	24	14	35	17	112
12	Gto	4	24	12	4	2	46
13	Gro	3	11	1	2	0	17
14	Hgo	1	6	2	6	6	21
15	Jal	8	14	5	2	8	37
16	Mich	3	3	5	1	0	12
17	Mor	9	8	2	6	0	25
18	Nay	4	4	0	1	0	9
19	N. león	1	5	2	2	1	11
20	Oax	3	1	4	4	0	12
21	Puc	9	23	15	3	2	52
22	Qro	4	2	1	2	0	9
23	Q. Roo	2	3	0	3	0	8
24	Sn. Luis	10	3	1	0	1	15
25	Sin	6	7	0	4	0	17
26	Son	0	4	0	2	4	10
27	Tab	1	3	3	0	1	8
28	Tamps	3	14	3	0	0	20
29	Tlax	1	0	3	2	0	6

	Entidad en que se ubican	Sí imparten DH	No imparten DH	Sustituyen Garantías por DH	Plan de Estudios no visible	Llevan DH como optativa	Número de Universidades verificadas
30	Ver	6	36	12	8	0	62
31	Yuc	8	3	2	0	0	13
32	Zac	0	2	0	0	0	2
	<i>Total</i>	159	287	116	124	50	736

En seguida se presenta un cuadro representativo de las estadísticas recién mencionadas en las que destacan los porcentajes de impartición de la asignatura de Derechos Humanos en las Instituciones de Educación Superior.

LOS DERECHOS HUMANOS EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO



Estas son algunas de las Razones de *facto* y *de jure* que pueden constatare en cualquier momento y en cualquier lugar por lo que se confirma “La importancia de los Derechos Humanos en la formación de los estudiantes de Derecho”, así como satisfacer la necesidad de implementar en los Planes de Estudios de las Licenciaturas en Derecho de México, las Asignaturas de Derechos Humanos, esto es, la “Asignatura de Derechos Humanos” y la “Asignatura de “Derecho Procesal Internacional de los Derechos Humanos”, en forma obligatoria y no optativa.

Sirve de base para expresar lo anterior, la dogmática jurídica que afirma: si existe un Derecho Procesal Civil para un Derecho Civil; un Derecho Procesal Penal para un Derecho Penal; un Derecho Procesal Mercantil para un Derecho Mercantil; un Derecho Procesal Administrativo para un Derecho Administrativo; etcétera, luego entonces para la asignatura de Derechos

Humanos, además del Juicio de Amparo, debe existir como asignatura un Derecho Procesal Internacional de los Derechos Humanos, entendido éste como los Procedimientos Internacionales ante Tribunales Internacionales, (Tanto en el Sistema Internacional como en los diferentes sistemas regionales y particularmente en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos), donde como se mencionó, México ha sido sentenciado hasta en seis ocasiones por violación de Derechos Humanos, además de haberse desahogado a plenitud el Juicio de Amparo, como principal proceso en defensa de los Derechos Humanos.

VII. CONCLUSIONES

30. En caso de que los estudiantes de la Licenciatura en Derecho, esto es, los abogados sigan sin llevar obligatoriamente las asignaturas de Derechos Humanos, se estará incurriendo en contra de todos los esfuerzos legislativos para la promoción, difusión, divulgación y respeto de los derechos humanos en México, -Reforma Constitucional- pues no se está participando en la baja o disminución de su violación como se ha propuesto y estaremos contribuyendo a impedir ese proceso de desarrollo social a través de los estudiantes de Derecho de México.

Nuestra Universidad, las universidades e instituciones en educación superior, en general NO son dependencias administrativas del Gobierno a pesar de tener el carácter de organismos descentralizados –las universidades públicas autónomas- son instituciones de la sociedad, de la comunidad a la que pertenecen en donde se encuentran, APRENDER DERECHOS HUMANOS es para evitar ‘impunidades’ tanto al interior como al exterior de la propia institución. Por ello se afirma: No hay Universidad sin investigación y sin conocimiento, pero tampoco puede haberla sin conducta humana.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

Acuerdo Internacional en Educación en Derechos Humanos en la Educación formal en las Américas AGRES. 2604 (XL-O/10) http://iidh-webserver.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/8_2010/6082.pdf.

Acuerdo por el que se establecen políticas institucionales para la protección de los Derechos Humanos en la UNAM en *Gaceta* de la UNAM del 5 de junio del 2014.

- Carta de la Organización de las Naciones Unidas <http://www.un.org/es/documents/charter/>.
- CONSTITUCIÓN Política de los Estados Unidos Mexicanos, Última reforma publicada *DOF* (7 de julio de 2014) <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>.
- DECLARACIÓN Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- DEFENSORÍA DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS DE LA UNAM <http://www.ddu.unam.mx/index.php/estatuto-de-la-defensoria-de-los-derechos-universitarios>.
- Directorio de Universidades que imparten la Carrera de Derecho en México, <http://www.uniopportunidades.com.mx/universidad/carrera/271/Derecho>.
- FACULTAD DE DERECHO DE LA UNAM, <http://www.derecho.unam.mx/oferta-educativa/licenciatura/nuevoplan2011/PlandeEstudios2011Completo.pdf>.
- FES ACATLÁN: <http://www.acatlan.unam.mx/licenciaturas/18/>.
- FES ARAGÓN, <http://www.aragon.unam.mx/unam/oferta/licenciatura/68derecho.html>.
- GUZMÁN GÓMEZ, Carlota y SERRANO SÁNCHEZ, Olga V., Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602011000100002&script=sci_arttext.
- LEY de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos: Última reforma *DOF* (2de abril de 2014) <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/47.pdf>.
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, *DOF* (20 de marzo 2014).
- Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, Última reforma publicada *DOF* (13 de mayo de 2015) <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/loapf.htm>.
- Ley Orgánica de La Universidad Nacional Autónoma de México <http://www.dgelu.unam.mx/m2.htm>.
- Lista temática de Derechos Humanos en las Naciones Unidas <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Pages/ListOfIssues.aspx>.
- Nombramiento de Presidente de la Comisión Nacional de Derechos Humanos al Abogado General de la UNAM. <http://mexico.cnn.com/adnpolitico/2014/11/13/senado-eleccion-cndh>.
- OBSERVATORIO NACIONAL CIUDADANO DE SEGURIDAD, JUSTICIA Y LEGALIDAD, Reporte sobre delitos de alto impacto enero de 2014. <http://>

www.mucd.org.mx/recursos/Contenidos/Documentos/documentos/Reporte-ENE-2014-ONC-WEB-2.pdf.

“Principios Básicos sobre la Función de los Abogados”, 8o. Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente. La Habana (Cuba), 27 de agosto al 7 de septiembre de 1990, ONU Doc. A/CONF.144/28/Rev.1, p. 118, 1990 <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/OTROS%2009.pdf>.

Registro de Validez de Estudios de la Secretaría de Educación Pública: (RVOE) <http://www.sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/jspQueEsRvoe.jsp>.

Reglamento de Transparencia, acceso a la información pública y protección de datos personales para la UNAM. Aprobado en sesión ordinaria del Consejo Universitario el 26 de Junio de 2013. *Gaceta UNAM*, 25 de julio de 2013.

LA CULTURA JURÍDICA BÁSICA COMO HERRAMIENTA EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA

Jorge ROBLES VÁZQUEZ*

RESUMEN: El presente trabajo pretende por una parte presentar brevemente a la Cultura Jurídica Básica como una herramienta en la enseñanza aprendizaje del Derecho y en un segundo momento resaltar la importancia de la crítica jurídica como un enfoque que permite una visión amplia del conocimiento jurídico, el cual se encuentra en constante cambio en nuestra vida social.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía del Derecho, crítica jurídica, cultura jurídica básica.

ABSTRACT: The present work aims to hand briefly introduce the basic legal culture as a tool in the teaching and learning of law and a second time to highlight the importance of legal criticism as an approach that allows a broad view of legal knowledge, which is in constant change in our social life.

KEYWORDS: Teaching of law, juridical criticism, basic legal culture.

Uno de los principales obstáculos con los cuales se enfrenta la educación jurídica es el enciclopedismo, que se manifiesta en el diseño de planes de estudio en los cuales predomina una inmensa cantidad de contenidos de carácter declarativo, generando un tensión en el desarrollo por “cubrir” los temas y de esta forma cumplir con lo previsto por el programa de la materia, indudablemente lo anterior reeditúa en un aprendizaje memorístico de corto plazo en el mayor de los casos.

José de Jesús Bazán Levy señala que perdidos los espejismos de la totalidad, nos quedan, y aquí está el meollo del asunto, las posibilidades de la

* Catedrático de la Facultad de Derecho de la UNAM.

intensidad. Si el enciclopedismo resulta imposible y encima desventajoso, por la rapidez con que se transforman los conocimientos y se desglosan sus relaciones, podemos acudir a lo fundamental, es decir, a los conocimientos y habilidades que nos permiten en cada campo adquirir otros, a los saberes de los que demás saberes y decisiones dependen.¹

De esta forma, el concepto de cultura básica en el aspecto educativo hace referencia a que las disciplinas sean enseñadas como materias que desarrollen habilidades intelectuales que permitan a los alumnos usar el contenido disciplinario de las mismas para comprender y actuar sobre su entorno, así como adquirir herramientas académicas para proseguir sus estudios. De lo anterior se desprende que el sentido de la cultura básica manifiesta una propuesta educativa que pone énfasis en los desempeños y logros de los alumnos en correspondencia con una idea de escuela que busca que la adquisición de conocimientos resulte de un saber útil, crítico y contemporáneo de la sociedad de que se forma parte.

La cultura básica, es decir, la posesión de habilidades intelectuales que permiten un crecimiento intelectual autónomo, en principio no debe, a lo que inclinarían ciertas formulaciones, concebir su adquisición como un proceso abstracto y genérico que permitiría con un movimiento único apoderarse de todas las claves de todas las ciencias o, peor aún, de la clave única imaginaria que abre el acceso a toda la ciencia.² La cultura básica constituye una síntesis que permita alcanzar los objetivos educativos de una manera significativa, y se ve reflejada en la formación de los alumnos, en conocimientos tangibles, concretos y que le sirvan en lo cotidiano o en su desempeño profesional.

La cultura básica incluye en primer lugar todo lo que sirve para saber más individual y socialmente, las habilidades y las técnicas, los procedimientos del trabajo intelectual: leer, utilizar el diccionario, manejar procesadores de palabras, consultar bibliotecas y bancos de información, pero también tomar notas, resumir, glosar, comentar, elaborar ficheros, interpretar tablas y gráficas, preparar un manuscrito, corregir, escuchar, discutir, acordar. Estas habilidades deben ser objeto de una enseñanza metódica y explícita y no dejarse a la casualidad de los descubrimientos personales, a veces tardíos y por ende mutiladores. La cultura básica comprende asimismo actitudes, como la exigencia de racionalidad para fundar sus propias afirmaciones y

¹ Bazán Levy, José de Jesús, “Acerca de Algunos Conceptos fundamentales para la Definición del Bachillerato Universitario” http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res077/art1.htm.

² Bazán Levy, José de Jesús. “Un Bachillerato de habilidades Básicas” http://anuies.mx/servicios/p_anuies_publicaciones/revsup/res065/txt4.htm#top.

no admitir sin ella las ajenas, la libertad para no someterse a ninguna exigencia arbitraria ni humana ni divina, y la solidaridad arraigada en la conciencia de depender de los otros en la cultura con ellos compartida como instrumento de transformación eficaz del mundo.³

La cultura básica es una construcción social tanto individual como colectiva en donde los conocimientos obtenidos por el alumno, le sirven en la realidad, como un elemento transformador de su entorno, y deje de ser un agente pasivo en la comunidad. Esta cultura debe alcanzarse de manera metódica, es decir, la planeación de los procesos educativos son fundamentales para alcanzar las metas educativas y no convertir la enseñanza aprendizaje en un quehacer improvisado sin fundamento y dirección. De igual forma la visión de un alumno crítico se alcanza mediante un análisis de las diferentes propuestas para ver su sustento, lo que implica formar a los educandos en valores y actitudes como la libertad, la tolerancia, el respeto, y hacerlos comprender su doble papel en la sociedad: como integrantes de ésta y como agentes de cambio, de transformación de su entorno mediante las herramientas por excelencia como lo son el trabajo y el lenguaje, como señalaba Vigostky. La cultura básica universitaria se presenta también como necesariamente participativa y comprometida con las transformación del entrono cultural y social.⁴

Al ser entendida la cultura básica como el conjunto de principios y elementos productores de saber y hacer, cuya utilización permite adquirir mayores y mejores saberes y prácticas, ésta es vista no como el aprendizaje de datos y conceptos sino como la adquisición de las bases metodológicas para acceder y aplicar esos conocimientos, se esta aludiendo a un planteamiento formativo. En la noción de cultura básica se tiene un conglomerado de aprendizajes que como grandes lineamientos sirven para delimitar la selección de los aprendizajes en los programas de estudio, nos referimos a los aprendizajes relevantes.⁵

Los aprendizajes relevantes son las acciones que se llevan a cabo con los temas de las asignaturas, es decir lo que los estudiantes logran y hacen con los contenidos. Los aprendizajes tienen que ver con la adquisición de cono-

³ Bazán Levy, José de Jesús. "Acerca de Algunos Conceptos fundamentales para la Definición del Bachillerato Universitario"..., *op. cit.*

⁴ Palencia Gómez, Javier. "Por qué, para qué del Bachillerato. El Concepto de Cultura Básica y la Experiencia del CCHP". *Deslinde. Cuadernos de Cultura y Política Universitaria*. núm. 152. Agosto. México, UNAM, CESU-Coordinación de Humanidades, 1982. p. 14.

⁵ García Camacho, Trinidad. "Aprendizajes Relevantes. La Experiencia del Colegio en la Modificación de sus Programas de Estudio". *Eutopía*, núm. 2, abril-junio, México, UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades, 2004. p. 8

cimientos, habilidades y actitudes respecto a la temática de las disciplinas. Tienen que ver con la adquisición de lo básico y/o relevante que se debe conocer en cada asignatura, expresándose en el manejo de una serie de habilidades, desempeños o capacidades que ponen en juego un contenido temático y la selección de estos aprendizajes debe ser relevante para la vida escolar y social de los estudiantes.⁶

Por otra parte, para Carreón, si la educación es considerada como uno de los factores principales que contribuyen al desarrollo del individuo y la nación, y por tanto al mejoramiento de la calidad de vida, se desprende que necesariamente la educación debe ser pertinente a la tradición histórica, social y cultural del país, a sus metas de desarrollo nacionales, a las condiciones socio-económicas, al medio ambiente, a los recursos naturales y a los objetivos y aspiraciones que forman parte de la calidad de vida de la comunidad.

En este contexto, la relevancia puede ser considerada desde tres ángulos, en relación con la calidad de la educación:

- La necesidad de arraigarla en valores nacionales y lograr la identidad cultural.
- El fortalecimiento de eslabones entre la educación y el desarrollo, y la integración con el mundo del trabajo.
- Su relación con el nuevo medio ambiente que ha estado creando la revolución científica y tecnológica que afecta ahora la vida de las personas.⁷

La educación debe verse en su dimensión histórica, ya que no es producto aislado, por lo tanto la relevancia de los aprendizajes implica un retomarlos desde una perspectiva social. Para Jacques Delors la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples

⁶ *Idem.* p. 12.

⁷ Carreón, Ramírez, Luis. “¿Qué Debe Enseñarse en la Educación Media Superior?” En *Eutopía*. núm. 1, enero-marzo. México, UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades, 2004. p.104.

puntos de contacto, coincidencia e intercambio.⁸ Este punto (que desarrollaremos más adelante) complementa las ideas de lo que debemos entender por aprendizaje significativo como parte central de la cultura básica.

El concepto de cultura básica ha sido estudiado e implementado en el diseño curricular y por ende en los planes de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM. Desde la reforma de 1996, se implementó un cambio muy importante en la teorización de las actividades académicas del Colegio, influidas principalmente con una perspectiva constructivista. En el caso de la materia de Derecho I y Derecho II, materias optativas del 5 y 6 semestre del programa de estudio, se elaboró un concepto de cultura jurídica básica, para orientar el diseño de los contenidos, objetivos, estrategias de aprendizaje y formas de evaluación. Este concepto se generó en función del modelo educativo de la UNAM y del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Trinidad García Camacho, siguiendo las ideas de Bazán Levy⁹ precisa los principales aspectos en que la cultura básica se materializa en el quehacer cotidiano:

1. La irreductibilidad del modelo educativo del Colegio a sus aspectos políticos o pedagógicos, y la caracterización de la cultura básica por sus enfoques y contenidos académicos. La cultura básica es un proyecto eminentemente académico, aún cuando estamos conscientes que en el modelo educativo existe un elemento político. Debemos realzar este punto, ya que de lo contrario el mismo concepto de cultura básica se podría reducir a meras directrices políticas de un grupo en específico, olvidando a la misma comunidad académica.
2. La necesidad de descargar los programas de estudio de la acumulación enciclopédica. Esto se ha estudiado ampliamente con anterioridad, solo basta recordar que los programas no deben de agotarse en una gran cantidad de temas, los cuales, no tienen un verdadero significado en nuestros alumnos.
3. La caracterización de la cultura del Colegio (del CCH) como básica, no sólo por dar prioridad a las materias fundamentales, sino por privilegiar en ellas los principios productores del saber. Es decir, se debe dar énfasis a que el alumno posea las herramientas necesarias para que sea un verdadero constructor de su conocimiento y no un mero reproductor de éste. Esto implica un trabajo arduo en el diseño de

⁸ Delors, Jacques. *La Educación Encierra un Tesoro*, México, UNESCO, 1997. p. 91.

⁹ García Camacho, Trinidad. "El modelo Educativo y la Cultura Básica"..., *op. cit.* p. 7.

los contenidos y objetivos de los programas para hacer realidad este punto, por lo que es necesario tener presente los lineamientos del modelo educativo de la institución educativa en cuestión.

4. El papel central de las habilidades del trabajo académico (la participación y la interacción en clase, la producción oral y escrita, la investigación, el uso de la biblioteca y el laboratorio, el trabajo en equipo) en una formación de esta naturaleza. El alumno constituye el centro del proceso educativo, por lo mismo debemos centrarnos en que el alumno cuente con las habilidades necesarias para generar conocimiento, habilidades que aprenderá en sus diversas materias. Habilidades que deben fomentarse en el mismo desarrollo de la clase, de manera activa a lo largo de los cursos.
5. La idea de lo básico como enfoque necesario para mantenerse actualizado ante el crecimiento exponencial de los conocimientos científicos, su reorganización continua y el avance del saber tecnológico. La cultura básica no debe entenderse como algo estático e inmutable, al contrario debe ser actualizada constantemente en virtud de los avances mismos del conocimiento, lo que obliga un constante trabajo académico de investigación para estar al día.
6. La relaciones de la cultura básica con los valores y comportamientos en transformación en las sociedades contemporáneas. Los valores son un aspecto fundamental en la formación de los alumnos, por esto debemos reflexionar sobre qué valores y actitudes se forman en el salón de clases de manera cotidiana, es decir teorizar desde un aspecto moral nuestra actividad docente. Recordemos que en la clase se desarrolla una visión de la propia educación, incluso sin haberlo planeado, situación que se explica con el llamado currículum oculto. No olvidemos que aún cuando una clase pudiera ser meramente informativa, siempre se trabaja la parte valorativa y se proyecta una visión educativa.
7. El aprendizaje de la cultura básica en términos de adquisición de las habilidades intelectuales por área de conocimientos y materia, que posibilitan el aprender a aprender. Es necesario generar una visión amplia de toda la formación que se busca construir en el alumno, es decir determinar sus perfiles de ingreso y egreso de acuerdo con los mismos planes y programas de estudio para alcanzar los fines mismos del modelo educativo.
8. La necesidad del profesorado de carrera como condición académica de posibilidad de este modelo. Como lo señalamos anteriormente debemos profesionalizar la actividad docente, y dejar la concepción

de que ésta como una tarea marginal en el quehacer del profesional del Derecho.

Indudablemente un cambio de este tipo ha generado una gran discusión en el ámbito académico del Colegio, sin embargo se entiende que el CCH debe ser “un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional”, en donde se busque la formación de individuos críticos con un sentido social y humanista. En el programa de estudio de la Materia de Derecho I y Derecho II, se encuentra la definición de cultura jurídica básica. “Por cultura jurídica básica se entiende no sólo la adquisición de conocimientos elementales y habilidades por el alumno, sino también la internalización de valores y actitudes: de interés por la ciencia jurídica, que le permitan revalorar los conocimientos alcanzados y lo lleven a vincular la teoría con la práctica, y de colaboración, solidaridad y honestidad para participar responsablemente en el mejoramiento de la vida social”.¹⁰ De la presente definición identificamos los siguientes puntos centrales.

1. Conocimientos y habilidades de los alumnos.
2. La internalización de valores y actitudes.
3. Que sean de interés de la Ciencia jurídica.
4. Que le permitan revalorar los conocimientos alcanzados.
5. La vinculación teoría y práctica.
6. La colaboración, la solidaridad y honestidad.
7. Participar responsablemente en el mejoramiento de la vida social.

La cultura jurídica básica (CJB) implica una forma distinta de abordar la implementación del modelo educativo y de igual forma, de hacer posible las metas planteadas. Es necesario que refleje la idea de un aprendizaje significativo ya que a partir de éste se puede combatir claramente el aprendizaje enciclopédico. La definición de CJB resalta varios elementos, primeramente es de señalar que implica por una parte la idea de conocimientos relevantes, es decir una separación para efectos del proceso de enseñanza aprendizaje, este punto lo desarrollaremos en el siguiente apartado.

Que sea de interés de la Ciencia Jurídica, en este punto debe entenderse de manera amplia. Cuando se habla de ciencia jurídica se hace referencia a una disciplina con su método que delimita su objeto de estudio. Si bien es cierto que en el programa de estudio institucional tiene un referente teórico para determinar sus aprendizajes relevantes, en virtud de la libertad de cá-

¹⁰ <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios/asignaturas/derecho/derechoii.pdf>.

tedra el docente puede delimitar los aprendizajes que él considere relevantes. Este punto no debe entenderse como una imposición de un pensamiento único, por las características de la UNAM se permite una gran libertad para que al momento de realizar su programa operativo identifique lo que realmente es importante para el alumno en virtud de su enfoque teórico.

Que le permitan revalorar los conocimientos alcanzados; el conocimiento adquirido por el alumno no comprende meramente conceptos o definiciones, implica procedimientos y actitudes. Estos conocimientos deben servirle al alumno para aprender a aprender, a criticar, plantear problemas, es decir, herramientas que le sirvan al alumno en su actividad académica, como principal actor del proceso de enseñanza aprendizaje.

Al respecto Rafael Sánchez Vázquez desarrolla el alcance de este punto al señalar que los postulados (aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a ser) pueden ser punto de partida para establecer un marco referencial que permita contar con criterios orientadores para la docencia y su ejercicio. El aprender a hacer en lo jurídico significa: comprender la práctica jurídica, a través de la relación dialéctica entre la teoría y la práctica. Es decir, la preocupación fundamental del docente y del estudiante en este aprendizaje significativo, consiste en adquirir los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias que les permita llevar a cabo tanto el proceso judicial como cualquier otra diligencia judicial. Además, realizar sus trabajos de investigación jurídica. Agregariamos también cualquier quehacer jurídico como lo es la actividad administrativa o la docencia. Indudablemente la relación entre teoría y práctica encierra un nexo fundamental para alcanzar los objetivos mismos de un aprendizaje significativo del Derecho en el alumno.

El aprender a aprender en el ámbito del Derecho, consiste primordialmente, en generar conciencia en los estudiosos de esta disciplina. En el sentido de que, el Derecho como todo objeto de estudio científico, se encuentra en constante reflexión y transformación. Consecuentemente, es un requisito sine qua non, el tener una mentalidad abierta a los cambios de las instituciones jurídicas de la legislación y de jurisprudencia. Por lo tanto, el aprender a aprender en lo jurídico significa, entre otras consideraciones, el contar con una actualización permanente de la información y formación jurídica. Esta actividad implica un trabajo en gran medida de iniciativa del alumno, es decir, éste deberá poseer las herramientas técnicas y metodológicas para investigar en las diversas ramas del Derecho. Por lo anterior, con una visión meramente enciclopedista, no lograríamos alcanzar dicho objetivo: el de tener un alumno constructor del conocimiento.

Finalmente, el aprender a ser en lo jurídico significa que el estudioso del Derecho adquirirá los conocimientos, habilidades y destrezas necesas-

rias que le permitan con meridiana claridad desempeñar adecuadamente su profesión; llevar a cabo, trabajos de investigación jurídica. Igualmente, logrará una sensibilidad de la importancia de su papel histórico y de su comportamiento social para luchar por el respeto al Derecho. Consecuentemente, coadyuvar en la solución de los problemas sociales de acuerdo a la equidad y a la justicia.¹¹ Se reafirma ese compromiso social del alumno, que ha construido su conocimiento como un producto histórico social, y especialmente, tener una visión eminentemente social del Derecho el cual se desarrolla en un tiempo y espacio específico.

La vinculación de teoría y práctica es fundamental en el estudio del Derecho, estas relaciones entendidas como praxis, deben constituir un referente en los estudios jurídicos, ya que si bien se puede realizar un desarrollo eminentemente teórico, la complejidad de nuestro tiempo exige del estudioso del Derecho una visión amplia del análisis jurídico.¹² Como señalamos anteriormente nuestra educación jurídica ha sido eminentemente teórica, dejando los aspectos prácticos como algo residual y que se aprenderían solamente fuera de las universidades. La CJB abarca este punto con el objeto de que el alumno a través de un conocimiento teórico práctico, constituya un conocimiento significativo sólido que le permita tener una sólida formación jurídica. Finalmente, mediante el fomento de los valores de colaboración, solidaridad y honestidad en el propio desarrollo del curso, se deben formar alumnos para que participen en el mejoramiento de la vida social, es decir con el compromiso del alumno universitario con su sociedad, consciente de su realidad y sea partícipe de ésta.

Este primer acercamiento a la CJB nos brinda la oportunidad para poner de manifiesto que desde un enfoque constructivista y partiendo de un modelo educativo podemos trabajar los llamados aprendizajes relevantes, de esta forma debemos centrarnos en lo que realmente necesita el alumno al abordar una materia en particular, incluso en todo el plan de estudios.

Este no es un tema sencillo ya que implica foros de discusión, el trabajo colegiado de profesores, propuestas académicas, divulgación del modelo educativo, enfoque didáctico, y especialmente un constante trabajo académico en el salón de clases. Los aprendizajes relevantes, reiteramos, no deben

¹¹ Sánchez Vázquez, Rafael. "Notas para un Modelos de Docencia Diferente al Sistema de Enseñanza Tradicional del Derecho", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. t. XLIV. mayo-agosto 1994. núms. 195-196. México, UNAM, 1994. pp. 208-211.

¹² Para una revisión de la importancia de la práctica jurídica y estudio de las llamadas clínicas nos remitimos a: Blázquez Martín, Diego. "Apuntes Acerca de la Educación Jurídica Clínica". En: *Universitas: Revista de Filosofía, Derecho y Política*. núm. 3, 2005-2006, pp. 43-60, en: http://universitas.idhbc.es/n03/03-04_blazquez.pdf.

entenderse como una imposición sino una propuesta para que el docente con su marco de referencia y su experiencia trabaje el material jurídico educativo.

Se puede decir que esta definición de CJB que hemos citado se refiere a estudios de educación media superior, como lo es actualmente el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, y no a educación superior y por lo tanto no es aplicable a nuestro objeto de estudio. Hemos hecho referencia a lo largo de la presente investigación, de la importancia del aprendizaje significativo desde un enfoque constructivista, en este sentido creemos que tomando como base la anterior definición podemos elaborar una propuesta para los estudios de educación superior y posteriormente otra para los de posgrado.

Podemos decir que la CJB para los estudios jurídicos (en general) a nivel superior, implica los aprendizajes relevantes de las diversas materias jurídicas determinadas a partir de un enfoque jurídico específico que le permitan al alumno construir una concepción teórico práctica del Derecho, en el contexto histórico social del cual es parte y agente activo.

Esta propuesta para los estudios jurídicos a nivel superior permite abarcar todas las materias que conforman un plan de estudios de la licenciatura en Derecho, resaltando que se debe partir de una propuesta. De igual forma resaltamos la idea de praxis del conocimiento y compromiso social del alumno. Con base en lo anterior se debe generar una intensa vida colegiada de los profesores para discutir e intercambiar ideas en torno a los aprendizajes que buscan cada uno de los profesores, para conocer diversas posturas y enfoques, que sean foros de retroalimentación académica y permitan generar programas institucionales de las materias más ricas y lo más importante fomentar los programas operativos de los profesores.

Partiendo de lo anterior proponemos una definición de CJB para los estudios de posgrado en la Facultad de Derecho de la UNAM, atendiendo a sus particularidades, contexto y nuestras experiencias académicas.

La CJB a nivel posgrado en los estudios jurídicos consiste en los aprendizajes relevantes de las diversas materias jurídicas determinadas a partir de un enfoque específico que le permitan al alumno de especialidad formarse como profesionales en el campo de las ciencias jurídicas que profundicen y amplíen los conocimientos y destrezas requeridos en el ejercicio profesional de un área específica. Al alumno de maestría el iniciarse en el estudio del pensamiento iusfilosófico, la investigación interdisciplinaria y la docencia a nivel superior. Al alumno de doctorado el de generar conocimiento jurídico de frontera, lo anterior en el contexto histórico social del cual es parte y agente activo.

La anterior definición busca abarcar los programas de posgrado que se imparten en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM, en primer lugar se resalta el punto de los aprendizajes relevantes (como ya se mencionó) que implican un enfoque específico. En el caso de especialidad se resalta el aspecto profesionalizante que se busca mediante este tipo de estudios. Queremos centrar nuestro análisis al tema de maestría en Derecho identificando los siguientes puntos:

- a) Iniciarse en el estudio del pensamiento iusfilosófico.
- b) Iniciarse en la investigación interdisciplinaria.
- c) La docencia a nivel superior.

Uno de los objetivos de los estudios de posgrado es que el alumno posea un riguroso análisis metodológico, y la forma de que el alumno aprecie el alcance y la construcción del razonamiento jurídico es mediante el estudio iusfilosófico. Mediante la identificación del marco teórico filosófico, el alumno puede distinguir con claridad cuál es el método adecuado, sus alcances y límites, así como delimitar el objeto de estudio, esta actividad que a primera vista parece algo simple, pero en realidad es el punto central del “riguroso análisis metodológico”. Estas herramientas de análisis sólo se pueden apreciar y distinguir mediante un estudio iusfilosófico, de ahí que identifiquemos uno de los puntos centrales que debe perseguir la CJB en el Posgrado, en especial en el caso de la Maestría en Derecho.

El iniciarse en la investigación interdisciplinaria es resultado de una correcta metodología, enfocada a la interdisciplina, entendiendo a ésta cuando el objeto de estudio es visto por varios profesionistas con su enfoque, pero todos hablan un mismo lenguaje. La interdisciplina aporta al análisis los avances teóricos que cada disciplina ha consolidado y permite comprender mejor los problemas, gracias a las perspectivas compartidas.¹³ En el caso del Posgrado de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho, es común encontrar entre sus alumnos licenciados en otras disciplinas diferentes al Derecho como Ciencia Política, Relaciones Internacionales, Economía, Contaduría, Filosofía, incluso de las Ciencias Naturales. En este sentido la interdisciplina se da al analizar lo jurídico desde el enfoque de cada disciplina, pero todos tienen presente la concepción propiamente jurídica aprendida en el posgrado, con lo cual se enriquece el debate en clase y se busca que se refleje en las investigaciones hechas en la División.

¹³ Garduño Rubio, Tere y Guerra y Sánchez, Ma. Elena. “Una Educación Basada en Competencias”, México, Ediciones SM. Colección Aula Nueva. 2008. p. 21.

En lo referente a la docencia a nivel superior, nos referimos a formar verdaderos profesionales de la Docencia en materia jurídica, aptos para desempeñar dicha actividad académica en los niveles del licenciatura y en su caso de posgrado, en este sentido posee una especial importancia la llamada vertiente pedagógica de la maestría. Este punto es muy importante ya que desde esta perspectiva la Facultad posee con su División de Estudios de Posgrado, un centro donde se deben formar las nuevas generaciones de profesores, no sólo iniciados en la investigación sino con sólidas herramientas docentes que le permitan alcanzar con éxito su tarea. Estamos de acuerdo con Chavolla cuando señala que el magisterio es la clave que permite abrir la puerta de las capacidades creativas de todo alumno, con las cuales podrá liberar sus maravillosas cualidades de cualquier inhibición, pero es necesario hacer un cambio radical en la formación de éstos.¹⁴

El conocimiento del modelo educativo brindaría las bases necesarias para ubicar y sentar los fundamentos de la actividad docente para el profesor. En el caso del enfoque didáctico se debe trabajar el propio marco desde el cual trabaja el docente, es decir brindar sus herramientas teóricas para entender su actividad cotidiana. Una vez comprendido su propio enfoque por parte del profesor es necesario que reflexione sobre cómo llevar a cabo su marco de referencia a la práctica en el salón de clase mediante la instrumentación didáctica, es decir revisar las técnicas adecuadas para realizar su tarea docente y alcanzar los objetivos educativos planteados desde el propio diseño curricular. Los profesores adquirimos el compromiso de desarrollar un ambiente de comprensión y de creatividad para que los estudiantes amplíen los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para poder desempeñar de manera eficaz su profesión. También formales un criterio y una mentalidad abiertos a la investigación jurídica.¹⁵ En este sentido se busca que el nuevo docente incentive un aprendizaje significativo en sus alumnos con su actividad centrada en los aprendizajes relevantes y conocer de las técnicas adecuadas para llevar a feliz término los propósitos antes mencionados.

Finalmente para el caso del Doctorado en Derecho se señala que el alumno debe de generar conocimiento jurídico de frontera, en el entendido de que mediante el uso de un marco teórico, el método y un manejo de las técnicas de investigación adecuadas, el doctorando estará en posibilidad de generar verdaderos problemas de investigación jurídica, que constituyan

¹⁴ Chavolla Contreras, Guillermo..., *op. cit.* p. 8.

¹⁵ Sánchez Vázquez, Rafael. "La Importancia de la Tecnología Educativa en la Enseñanza del Derecho". En *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*. Nueva Serie. Año. XXV. núm. 74. mayo-agosto 1992. México, UNAM, 1992. p. 497.

líneas de estudio originales, con actualidad y relevancias teórica en alguna rama del conocimiento jurídico.¹⁶

Para los alumnos, la CJB constituye un referente esencial para poder encausar su trabajo, no únicamente en el salón de clase, sino como guía para su propia formación al llevar a cabo la actividad de investigación dentro de su propio aprendizaje. La CJB debe constituir la guía para el trabajo del estudiante a lo largo de sus estudios, no sólo en una materia en especial, sino en todas. Como se señaló anteriormente, lo que buscamos es que los alumnos aprendan a aprender, a hacer y a ser, lo cual no es tarea sencilla, sin embargo con una educación basada en la CJB realmente el alumno deberá contar con las herramientas necesarias para que continúe con la construcción del conocimiento jurídico, ya que sería imposible aprender todo el saber jurídico en unos cuantos cursos.

La visión crítica del derecho es fundamental para generar una nueva visión de los estudios jurídicos, esta forma permite que el estudiante se acerque a la problemática social del derecho con nuevos referentes.

Los *Critical Legal Studies (CLS)* ofrecen al estudiante de Derecho las herramientas para leer múltiples interpretaciones, explorar diversas alternativas institucionales y conocer prácticas y caminos posibles fuera de un sistema jurídico que, muy a menudo es presentado como complaciente o trágicamente congelado dentro de un sistema unitario y solamente con un curso de desarrollo posible. Se trata de enseñar a los estudiantes las grandes visiones políticas enterradas dentro de los argumentos más técnicos y a debatir estas visiones abiertamente. Lo anterior implica necesariamente un gran trabajo académico para alcanzar dichos objetivos y encierra una planeación en donde los objetivos y las estrategias de enseñanza jueguen un papel muy importante.

En este mismo sentido el profesor debe constituirse como el principal innovador de la enseñanza del Derecho, evitando los errores de la educación tradicional, buscando una educación alternativa que brinde caminos

¹⁶ Al respecto Serafín Ortíz Ortíz señala lo siguiente respecto al conocimiento frontera: “La enseñanza del Derecho del más elevado nivel guarda una relación simbiótica con la producción del conocimiento jurídico, es decir, en el posgrado es imprescindible la articulación docencia-investigación. Así, se puede afirmar que la generación de conocimiento se constituye en la enseñanza y el intercambio de información, razón suficiente para sostener que la información con que se cuenta ha de ser el conocimiento de frontera, que ofrezca la posibilidad de generar y orientar el conocimiento para resolver de los problemas sociales de una mejor manera o bien proponer soluciones alternativas innovadoras a los problemas existentes”. Ortíz Ortíz, Serafín. “Educación Jurídica y Posgrado en México”. *Derecho y Cultura*, núms. 14-15. mayo-diciembre. México. 2004. p. 56.

diferentes en los cuales los alumnos puedan transitar en la construcción del conocimiento jurídico.

El debate político debe ser la principal actividad en el estudio del Derecho, ya que es en este campo donde posiblemente se tomen las principales decisiones jurídicas. Por lo tanto, el estudiante debe manejar el aspecto político del Derecho, que es en realidad el verdadero debate jurídico, y no agotar o reducirlo únicamente a cuestiones técnicas o argumentos tradicionales utilizados por los jueces. La educación jurídica no se encuentra exenta del matiz político, sin embargo debemos tener presente de manera constante su dimensión, no necesariamente verlo como una parte negativa, sino como algo inherente de la propia actividad educativa, como todo quehacer humano.

Los *CLS* han desarrollado interesantes reflexiones en torno al salón de clases, el cual es visto como un espacio donde se da una gran gama de relaciones políticas y educativas, cuya finalidad es la reproducción de la jerarquía.¹⁷ El alumno, al tener un papel pasivo en los procesos de enseñanza aprendizaje y poseer un conocimiento centrado en la memorización genera las condiciones para que se convierta en una pieza de toda la maquinaria que es la educación tradicional del Derecho.

La idea de que existe un razonamiento jurídico aislado es una de las principales observaciones que realizan los *CLS* en torno a la educación jurídica, pues éste se fomenta como si fuera la pauta de diferenciación entre lo jurídico y otro tipo de materias. En México, la educación jurídica tradicional se encuentra enfocada y asociada con un enfoque positivista kelseniano.

Así podemos apreciarlo en el diseño de materias como Introducción al Estudio del Derecho, asignatura que se imparte en los primeros semestres de la licenciatura (en Derecho), y cuya preocupación central es mostrar al Derecho como algo distinto de la moral (tradicionalmente se señala que el Derecho es bilateral, heterónomo, exterior y coercible a diferencia de moral que es interior autónoma, unilateral e incoercible), situación que se remarca de manera constante y se da como una verdad indiscutible. Lo anterior refuerza la ideología de que el Derecho es un producto apolítico, atemporal y ahistórico, que no necesita ningún vínculo con otras disciplinas para su comprensión en la realidad.

Es de señalar que la concepción positivista neokantiana como la de Kelsen es un producto que ha tenido un gran impacto en los estudios jurídicos

¹⁷ Al respecto coincidimos con James Boyle cuando señala que los *CLS* pueden ofrecer mucho afuera de los Estados Unidos de América, como sus observaciones sobre la indeterminación y las formas políticas ocultas de las decisiones tecnocráticas, la importancia del cambio social y la indeterminación en la Teoría Jurídica, véase Boyle, James (ed.), "Critical Legal Studies", New York University Press. Estados Unidos de América. 1992. p. XIV.

en nuestro país desde la década de los treinta del siglo XX, ya que apareció como una “Novedad” en el panorama teórico filosófico nacional, sin embargo este tipo de estudios es muy explorado en otros países como Alemania o Inglaterra desde el siglo XIX. Es necesario señalar que en sí mismo la postura kelseniana del Derecho no fomenta una educación tradicional, sino que algunos de sus postulados como la pureza metodológica pueden ser interpretados como que el Derecho en todas sus concepciones y posibilidades debe ser “puro” y conceptual.

Esta concepción “positivista” de la educación no sólo se expresa en una materia aislada, sino que está presente en el diseño de planes de estudio y por ende, se encuentra en todo el diseño curricular. Muestra de ello es la elaboración de buen número de libros jurídicos que reproducen el capitulado de la ley y se limitan a dar descripciones legales, lo cual no constituye una herramienta del todo útil para un aprendizaje significativo. Por el contrario, son materiales que fomentan la memorización del texto legal y la percepción de que el Derecho no tiene vínculos con la moral o la política, es decir, constituye una “ideología de la no ideología”.

Esta visión del Derecho sin contenido, no necesariamente queda en el ámbito de la Teoría o la Filosofía del Derecho, como se pensaría, pongamos por ejemplo al Derecho Constitucional, cuando vemos a nuestros profesores cuando hacen un análisis estricto de una ley “a la luz de la Constitución”, mediante un “estricto estudio jurídico, sin hacer política”, estas expresiones que tan comúnmente se realizan en nuestro medio son un ejemplo vivo de esta visión de que el Derecho no tiene nexos con la política o la historia.

El salón de clases es empleado como un espacio de autoritarismo donde se reproduce la ideología; si revisamos la estructura de un salón de clases, se encontrará que está diseñado para impartir la cátedra magistral, no de manera eventual, sino constante. Ello motiva que todo el sistema educativo gire en torno al profesor y sea visto como poseedor de la verdad, es decir, él es el único que puede enseñar el contenido de la materia. De esta manera, se hace que el alumno quede en un segundo plano y se merme su participación en clase.

El exceso de la cátedra magistral genera una situación de jerarquía, al remarcar una situación de superioridad, control y dominio por parte del profesor, situación que no es compatible con un aprendizaje significativo ni mucho menos, con otros objetivos educativos como pueden ser los contenidos actitudinales (la enseñanza de valores tales como la tolerancia, el respeto y la diversidad).

La clase magistral no es un recurso negativo que debamos desechar por completo, pues indudablemente tiene sus beneficios. La cátedra es un ex-

celente recurso cuando el profesor aborda temas altamente especializados, presenta nuevas líneas de estudio o genera un estado del arte de una materia en específico. La cátedra tiene buenos alcances educativos cuando se utiliza como una técnica más en los procesos de enseñanza-aprendizaje del Derecho, empero si se abusa de ella, únicamente generará memorización de los temas de manera acrítica, fomentará pasividad del alumno y el salón de clases dejará de ser un espacio de enseñanza-aprendizaje de contenidos educativos y se convertirá en un lugar en donde se reproduzca la ideología y la jerarquía.

La reproducción del sistema, es decir, la educación jurídica como instrumento para conservar o mantener el status quo, es otro de los puntos que se resalta en la crítica de los *CLS* y que tiene contacto con la educación jurídica tradicional del Derecho. Un aforismo muy importante dentro de nuestra tradición es el que reza: “la forma es fondo”, lo cual revela no solamente una situación procesal o de técnica sino algo más profundo: el Derecho en su parte sustantiva se encuentra supeditado al cumplimiento de las formas que el propio Derecho exige. Por esta razón, la educación tradicional del Derecho se centra, más que en la enseñanza de temas de fondo, en la preparación del alumno para el mundo de las formalidades y procedimientos, para “hacer valer al Derecho”. Esto refleja un interés muy especial en que los profesores se preocupen por enseñar estos puntos formales en aras de que los alumnos realmente puedan generar un conocimiento propio y autónomo, o sea que les brinde herramientas para continuar en el estudio del Derecho mismo, hecho contrario a lo que realmente ocurre: se fomenta la repetición sin cuestionamiento y, finalmente se genera la jerarquía jurídica.

Lo anterior encierra algo más profundo, ya que si bien no se entra en cuestiones de fondo en muchos casos, la pregunta sería: ¿realmente los alumnos están aprendiendo a investigar? ¿Asimismo se fomenta que el alumno reflexione sobre los temas abordados en clase? Consideramos que las respuestas son ambas negativas. La educación tradicional genera grandes memorias pero no los espacios donde se pueda dar la reflexión, el análisis, la construcción de un conocimiento entre alumnos y profesores, mediante la investigación del Derecho, ya sea en la biblioteca, la hemeroteca, o la investigación de campo. Es necesario que de manera clara quede manifiesto ese carácter jerárquico de la educación jurídica.

Esto nos permite concluir que el estudio de los *CLS* es muy amplio y rico que bien merece una línea específica de investigación no sólo en el ámbito teórico filosófico. En especial consideramos que hemos puesto de manifiesto que la educación tradicional es a todas luces insuficiente para lograr un conocimiento centrado en el alumno, para que éste investigue, reflexione o analice al Derecho.

Finalmente, la educación jurídica debe ser replanteada de su forma tradicional, y pasar a otro nivel en donde lo importante es la construcción del conocimiento jurídico, teniendo como actor principal al alumno. La CJB debe orientar la actividad académica en diferentes momentos, desde su planeación hasta su instrumentación en el salón de clases, lo anterior encierra una nueva concepción sobre la misma educación jurídica, alejada de las concepciones únicamente teóricas del Derecho, o enciclopedistas. Necesitamos una nueva educación jurídica que realmente vea por el alumno, en donde el trabajo colegiado sea la nota relevante de la vida académica, la constante reflexión sobre planes y programas de estudio, un intenso programa de formación docente, la programación de cursos de los alumnos sobre técnicas de aprendizaje, la elaboración de nuevos libros de texto y manuales, el diseño de material didáctico para las clases, el repensar, incluso, las mismas instalaciones de la institución; en síntesis la Cultura Jurídica Básica debe constituir la pieza que enlaza el modelo educativo y su instrumentación en la realidad cotidiana en la escuela.

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: EL PROYECTO DE LICENCIATURA EN DERECHO CON ENFOQUE INTERCULTURAL

Eduardo ROMÁN GONZÁLEZ¹
Cecilia MARTÍNEZ GONZÁLEZ²

RESUMEN: En México existe una deuda histórica con la población originaria del país, misma que no ha sido resuelta, a pesar del reconocimiento constitucional de ciertos derechos. La situación que siguen experimentando los pueblos indígenas en México es de marginación, discriminación y condiciones económicas precarias. Uno de los ámbitos en donde se observa con mayor claridad su vulnerabilidad es en el sistema de justicia, principalmente por la falta de abogados capacitados para atender las problemáticas legales relacionadas con la población indígena. El CEEAD, consciente de esta necesidad, coordinó un proyecto que busca contribuir a solucionar esta problemática con pertinencia cultural y técnica. El resultado de este proyecto es una propuesta de licenciatura en Derecho con enfoque intercultural (LEDEI). Esta propuesta implica abordar la enseñanza y el aprendizaje del Derecho desde una perspectiva de pluralismo jurídico y pretende formar abogados capacitados para el ejercicio del derecho en entornos jurídicos plurales. En este documento se exponen los principales elementos que sustentan esta propuesta, los aspectos novedosos de la LEDEI en comparación con un programa de licenciatura en derecho tradicional, así como los principales retos para su implementación.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza del derecho, diseño curricular, pluralismo jurídico, interculturalidad; pueblos indígenas.

ABSTRACT: Mexico is in a historical debt towards the original population of its territory: its indigenous people. Despite the con-

¹ Responsable de los Programas de Universidades Indígenas y Derechos Humanos del CEEAD A.C. y Profesor del Departamento de Derecho de la Universidad de Monterrey.

² Investigadora del CEEAD A.C.

stitutional acknowledgment of the country's cultural diversity and the recognition of the rights and autonomy of the indigenous peoples, Mexican indigenous population continues to be subject to marginalization, discrimination and poor economic conditions. Their vulnerability is especially visible when it comes to the justice system, particularly in the lack of lawyers capable of solving legal matters related to their communities. CEEAD, fully aware of this situation, has worked on a project that approaches this issue with cultural and technical relevance. As a result, a Bachelor of Law Degree with an intercultural approach was created. This proposal seeks to teach and learn law from an intercultural approach and to train lawyers to practice law in plural legal environments. This paper focuses on the theoretical and empirical foundations of this degree, the beneficial and innovative aspects of this program in comparison to a traditional law degree, and the main challenges in its implementation.

KEYWORDS: Law teaching; curricular design; legal pluralism; intercultural; indigenous peoples.

SUMARIO: I. *Introducción.* II. *Justificación de la LEDEI.* III. *El Proyecto de la LEDEI.* IV. *Los retos de la LEDEI.*

I. INTRODUCCIÓN

En 2012 el Centro de Estudios sobre la Enseñanza del Derecho en México (CEEAD) A.C. comenzó a ejecutar el proyecto *Fortaleciendo a las escuelas de Derecho indígenas para que impulsen el desarrollo de sus comunidades*. Dicho proyecto contó con el financiamiento principal de la Unión Europea y con el apoyo de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública, de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH).

El proyecto tenía como objetivo establecer lineamientos de evaluación y acreditación de programas de licenciatura en Derecho (LDE) de escuelas de Derecho ubicadas en zonas de alta población indígena. Desde un inicio del proyecto se advirtió que si bien era necesario el diseñar estos lineamientos, resultaba aún más prioritario embarcarnos en la aventura de diseñar un programa de LDE que resultara pertinente para el contexto de estas escuelas de Derecho “indígenas”.

Durante tres años, de la mano de un Grupo de Trabajo interdisciplinario e interinstitucional, integrado por expertos en pluralismo jurídico, antropología, sociología, derechos de los pueblos indígenas, educación intercultural, entre otros, se trabajó en el diseño de una propuesta de programa de licenciatura en Derecho con enfoque intercultural (LEDEI).

El objetivo de este texto es presentar algunos de los elementos que sirvieron para justificar la necesidad de diseñar un programa de estas características, explicar los principales componentes de este programa, así como reflexionar sobre los principales retos a los que se enfrenta.

II. JUSTIFICACIÓN DE LA LEDEI

La LEDEI resulta necesaria en nuestro país por varios motivos. En primer lugar, constituye una herramienta para garantizar en mayor medida el derecho de la población indígena a acceder a la educación superior, en este caso a los estudios profesionales de Derecho. En segundo lugar, resulta indispensable para garantizarle a los abogados egresados de universidades que se encuentren en contextos indígenas, el que reciban una formación pertinente y adecuada para prepararlos para enfrentar el tipo de conflictos jurídicos a los que se enfrenta la población indígena.

A continuación nos referiremos a cada uno de estos aspectos, no sin antes mencionar que, adicionalmente, un programa de estas características contribuye a hacer realidad diversas disposiciones de nuestro marco jurídico y programático.³

³ Véase artículos 2o., apartado B, fracción II; 3o., fracciones I y II, (Con todos los principios y valores que la democracia implica, entre ellos el pluralismo, la tolerancia, los derechos de las minorías, la igualdad, entre otros, véase Salazar, Luis y Woldenberg, José, Principios y valores de la democracia, México, Instituto Federal Electoral, 1993, Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, núm. 1); y 4 de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*; 15 del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*; 27 del *Pacto Internacional de Derechos Cíviles y Políticos*; 14 del *Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador)*; 2.2., inciso b), 21, 22.2, 27, 28.2, 28.3 y 29 del *Convenio No. 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*; 1 y 4.4. de la *Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales, Étnicas, Religiosas y Lingüísticas*; 5, 11, 13 y 15 de la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*; 1, 2 y Anexo de la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*; 3, inciso d) y 6, incisos a) y b) de la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*; 7, fracciones III y IV, de la *Ley General de Educación*; 1 y 11 de la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*; además de lo previsto en el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, el *Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018*, el *Programa Nacional de Derechos Humanos 2014-2018* y el *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*.

1. *Pueblos indígenas y educación superior*

A pesar de que en los últimos años el reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos titulares de derechos ha generado una reconfiguración de su relación frente al Estado, la situación general que siguen experimentando es de marginación, discriminación y condiciones económicas precarias. Esto es particularmente grave en un país como México, que reconoce constitucionalmente lo que es una realidad evidente: el carácter pluricultural de la nación mexicana.

Precisamente en relación con el desarrollo social y humano de la población indígena, destaca enormemente su exclusión histórica —presente hasta nuestros días— en el acceso a la educación, que se reconoce como “un medio para salir de la exclusión y discriminación a la que han sido expuestos durante años y también como el instrumento mediante el cual se mantienen, disfrutan y respetan las culturas, idiomas, tradiciones y conocimientos”.⁴

De los datos ofrecidos por el INEGI se aprecia, en primer lugar, que no ha sido posible lograr una cobertura universal en la educación básica entre la población indígena, toda vez que el 9.7% de los niños entre 6 y 14 años edad, no asisten a la escuela. Esta situación se va agravando conforme crecen: el 27.3% de la población indígena mayor de 15 años no sabe leer ni escribir y su promedio de escolaridad es de apenas 5.1 años, casi 4 años menos que la población no hablante de lenguas indígenas⁵. Asimismo se calcula que aproximadamente sólo el 2% de los estudiantes de educación superior en México son indígenas.⁶

El bajo índice educativo que se presenta en la población indígena contribuye a la situación de marginación y discriminación de la que son objeto en el ámbito laboral. Esto se pone de manifiesto en los datos relativos a las condiciones laborales que registra la población indígena mayor de 12 años que realiza trabajos subordinados y remunerados: el 80% no recibe reparto de utilidades o prima vacacional, el 78.3% no recibe ahorro para el retiro, el 70.8% no recibe vacaciones con goce de sueldo, el 68.2% no es derechohabiente de alguna institución de salud como prestación social y el 63.8%

⁴ Rodolfo Stavenhagen, cit. en INEGI, *Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas. Datos nacionales*, México, INEGI, 2012 p. 11.

⁵ *Ibidem*, pp. 12-13.

⁶ Casillas Muñoz, María de Lourdes. *Universidad intercultural. Lineamientos generales del modelo educativo*. Presentación realizada en la Primera reunión del grupo de expertos de este proyecto. San Cristóbal de las Casas, Chiapas, 2 de agosto de 2012.

no recibe aguinaldo.⁷ Esto pone en evidencia un desconocimiento de los derechos laborales que les reconoce el ordenamiento jurídico y/o la falta de instrumentos adecuados para que la población indígena los haga valer, lo que, en todo caso, hace patente la necesidad de que el Estado mexicano desarrolle estrategias para revertir esta situación.

Otro de los ámbitos en donde se observa con mayor claridad la vulnerabilidad de los derechos de quienes pertenecen a un pueblo indígena es el de la procuración e impartición de justicia del Estado mexicano. Algunos informes ponen de manifiesto casos inaceptables de indígenas mexicanos cuyos derechos humanos, a pesar de estar reconocidos en la Constitución y por la propia jurisprudencia de los tribunales⁸, no han sido respetados por instituciones de procuración e impartición de justicia nacionales⁹. En tales casos, la condición de indígena se convierte en un factor de victimización de la persona, basado en criterios discriminatorios, que agravan las ya de por sí difíciles condiciones de vida en las que suele encontrarse esta población.

Desafortunadamente no se trata de casos aislados, sino de una situación generalizada de vulnerabilidad a la que se enfrentan los miembros de pueblos indígenas ante las instituciones estatales. Así lo ha reconocido, por ejemplo, la Corte Interamericana de Derechos Humanos en relación con los indígenas en el estado de Guerrero:

En general, la población indígena se encuentra en una situación de vulnerabilidad, reflejada en diferentes ámbitos, como la administración de justicia y los servicios de salud, particularmente, por no hablar español y no contar con intérpretes, por la falta de recursos económicos para acceder a un abogado, trasladarse a centros de salud o a los órganos judiciales y también por ser víctimas de prácticas abusivas o violatorias del debido proceso. Lo anterior ha

⁷ INEGI, *op. cit.*, nota 2, p. 15.

⁸ Véase, entre otras, las Tesis Aisladas 1a.CCX/2009 y 1a.CCXI/2009 de la Primera Sala de la SCJN, con los rubros “Personas indígenas. Acceso pleno a la jurisdicción del Estado. Interpretación del artículo 2o., apartado A, fracción VIII de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, *Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta*, Novena Época, Tomo XXX, Diciembre de 2009, p. 209 y “Personas indígenas. Acceso pleno a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos de que sean parte, los órganos jurisdiccionales deben tomar en cuenta tanto las normas de fuente estatal aplicables como sus costumbres y especificidades culturales.” *Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta*, Novena Época, Tomo XXX, Diciembre de 2009, p. 290.

⁹ Véase, entre otros: Amnistía Internacional (AI), *Informe 2011. El estado de los derechos humanos en el mundo*, Madrid, AI, 2011, pp. 314-315 y Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de la ONU (OACDH-ONU), *El acceso a la justicia para los indígenas en México. Estudio de caso en Oaxaca*, México, OACDH-ONU, 2007, pp. 90-124.

provocado que integrantes de las comunidades indígenas no acudan a los órganos de justicia o instancias públicas de protección de los derechos humanos por desconfianza o por miedo a represalias.¹⁰

Ante este panorama desolador que viven los pueblos indígenas es necesario desarrollar estrategias que les permitan superar esas condiciones de marginación social, económica y cultural, pero también articular canales de interacción efectivos entre las distintas culturas que convergen en nuestro país, bajo la premisa de que el intercambio cultural debe ser recíproco, como lo es también el enriquecimiento que propicia.

En este sentido una de las acciones recomendadas en el Informe de la OACDH-ONU, sobre el acceso a la justicia de los indígenas en México es implementar en las universidades privadas y públicas “la formulación de programas de estudio a nivel de licenciatura y de posgrado, para la formación de profesionales que faciliten el conocimiento de la diferencia cultural”.¹¹

En este contexto, en el que la interacción de los pueblos indígenas con el resto de la población es escasa y se encuentra desarticulada —principalmente en relación con la mayoría de la población indígena que habita zonas no urbanas—, el programa LEDEI puede contribuir a la generación de esos canales de comunicación intercultural, en este caso en el ámbito de la formación de licenciados en Derecho. Esto se logrará, gracias a que tendrán las herramientas conceptuales y habilidades para convertirse en agentes efectivos de cambio en la forma como interaccionan los diversos sistemas normativos (nacional, internacional, indígenas), contribuyendo a su armonización y al enriquecimiento recíproco a través de la réplica de instituciones, principios, buenas prácticas, etcétera.

Se trata, ciertamente, de formar profesionales capaces de contribuir a que los pueblos indígenas abandonen la situación de marginación en la que se encuentran, a través de la defensa de sus derechos humanos. Pero también se pretende formar licenciados en Derecho capaces de ser agentes de cambio, que utilicen las herramientas que brinda la formación jurídica para contribuir al desarrollo de los pueblos indígenas, solucionando y previniendo conflictos y contribuyendo a la preservación y mejoramiento de las reglas adecuadas de convivencia social desarrolladas al interior de los mismos.

¹⁰ *Caso Fernández Ortega y otros vs. México*. Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 30 de agosto. Serie C No. 215, párr. 78. Se suprimen las citas que aparecen en el original. No obstante, debe destacarse que la Corte IDH cita diversos informes, diagnósticos, estudios y declaraciones para sustentar esta idea.

¹¹ OACDH-ONU, *op. cit.*, nota 7, p. 157.

También se desea que los egresados de esta licenciatura tengan la visión y la sensibilidad para comprender y compartir las aportaciones que en el ámbito jurídico han brindado a nuestro país los pueblos indígenas a lo largo de la historia, pero que hoy en día permanecen ajenas al conocimiento de la mayoría de los actores jurídicos (abogados litigantes, ministerios públicos, jueces, funcionarios de administraciones públicas, profesores e investigadores universitarios, etcétera) del país.

Asimismo, deberán estar al tanto de los desarrollos registrados en los sistemas jurídicos nacional e internacional en ciertos ámbitos (igualdad del hombre y la mujer, derechos del niño, por ejemplo) que podrían enriquecer significativamente el derecho de los pueblos indígenas. Todo esto sólo es posible lograrlo si se modifica radicalmente la estructura de formación jurídica tradicional y lineal que se ha dado en México.

De esta manera, el programa LEDEI atiende a la necesidad social de garantizar el derecho al desarrollo de los pueblos indígenas a partir de la formación de licenciados en Derecho capaces de interactuar con diversas culturas y operar una pluralidad de sistemas normativos. Responde también a la problemática política que enfrentan los pueblos indígenas, en relación con el resto, respecto a su autonomía y autodeterminación, al formar licenciados en Derecho capaces de comprender sus implicaciones y de defenderlas mediante instrumentos armonizadores con el resto del ordenamiento jurídico.

De igual manera, contribuye a solucionar la problemática de falta de defensa adecuada de los derechos e intereses de los pueblos indígenas, mediante la formación de abogados capacitados para gestionar el respeto a esos derechos y la consecución de dichos intereses y, en su caso, para defenderlos ante cualquier instancia. Todo ello a través de un nuevo paradigma de formación jurídica que parte de la premisa indiscutible de la interacción de diversos sistemas normativos en México y que pretende formar profesionistas críticos, analíticos, que puedan convertirse en agentes de cambio y en representantes para la defensa de sus pueblos indígenas.

2. Panorama sobre la enseñanza del Derecho en México

La licenciatura en Derecho (LED) es tradicionalmente una de las más solicitadas por quienes aspiran a ingresar a instituciones de educación superior en México.¹² Se calcula que en el ciclo escolar 2013-2014 habían

¹² Fix-Fierro, Héctor y López-Ayllón, Sergio, “¿Muchos abogados, pero poca profesión? Derecho y profesión jurídica en el México contemporáneo”, en Fix-Fierro, Héctor (Ed.), *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios socio-jurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2006, p. 4.

aproximadamente 255,000 alumnos de Derecho.¹³ Los alumnos de LED representan aproximadamente el 9% de la población total del sistema de educación superior en México. Esto es, casi uno de cada 10 alumnos de educación superior en México, estudian Derecho.

En 2007, aproximadamente el 80% de la matrícula de LED se concentraba en zonas urbanas, sobresaliendo el Distrito Federal (29.2%), Guadalajara (7.9%) y Monterrey (5.5%). Sin embargo, de la información proporcionada por Pérez Hurtado se advierte que en el periodo 1997-2007, la matrícula de LED en zonas no urbanas tuvo un mayor crecimiento que en zonas urbanas. Efectivamente, en ese periodo la matrícula de LED en zonas urbanas creció un 27.4%, es decir, un crecimiento de apenas el 9.1% más respecto del crecimiento poblacional de las mismas que fue de 18.3% en ese mismo periodo. En contraste, en ese mismo periodo en las zonas no urbanas se registró un crecimiento de la matrícula de LED del 135.8%, esto es 127.6% más que el crecimiento de la población en esas zonas, que en ese periodo fue de apenas el 8.2%.¹⁴

Lo anterior muestra una creciente demanda de la carrera de LED en zonas no urbanas, lo que genera la necesidad de abrir mayores opciones para atenderla. En las zonas no urbanas es donde suelen presentarse menores condiciones de desarrollo económico y social y, en buena medida por ello, donde suelen presentarse un gran número de injusticias. Si relacionamos esto con el alto porcentaje de estudiantes que deciden estudiar LED a partir de haber sufrido o ser testigos cercanos de una injusticia y con el alto porcentaje de alumnos que estudian LED con la finalidad de mejorar su condición social y económica y ayudar a los demás, no es de extrañar la creciente demanda de instituciones que ofrezcan el programa de LED en las zonas no urbanas.

Al respecto, es de destacarse que las universidades interculturales, se han establecido en puntos cercanos a sus lugares de origen para facilitar a la población indígena el acceso a la educación superior¹⁵. Es decir, son univer-

¹³ Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD), *Infografía: Las Escuelas de Derecho en México*, México, CEEAD, 2014. Disponible en: www.ceedad.org.mx.

¹⁴ Pérez Hurtado, Luis Fernando, *La futura generación de abogados. Estudio de las escuelas y los estudiantes de Derecho en México*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM-CEEAD, 2009, pp. 62 y 63.

¹⁵ Casillas Muñoz, María de Lourdes y Santini, Laura, *Universidad Intercultural: Modelo Educativo*, 2a ed, México, Coordinación General de Educación Superior y Bilingüe-Secretaría de Educación Pública, 2009, p. 245. Además de esta obra, para mayor información sobre el modelo de la universidades interculturales véase <http://eib.sep.gob.mx/ceib/desarrollo-de-modelos/universidad-intercultural/>.

sidades geográficamente ubicadas para atender preponderantemente la demanda de educación superior en comunidades indígenas, las cuales, según los datos del INEGI antes mencionados, se ubican mayoritariamente en zonas no urbanas. Esto sugiere, en principio, que también entre la población indígena el interés por estudiar la carrera de LED pudiera ser considerablemente alto, si bien, esto es algo que sólo podrá ser demostrado o descartado con posteriores estudios de factibilidad en el ámbito geográfico de las UI.

Sin embargo, no se trata únicamente de abrir más opciones para estudiar LED. Como se ha señalado previamente, a pesar del incremento en los últimos años de instituciones que ofrecen programas de LED en México, esto no ha significado un incremento en la calidad de la enseñanza del Derecho en nuestro país. Las nuevas opciones educativas, en términos generales, siguen programas muy similares y utilizan métodos de enseñanza tradicionales en esta disciplina, basados en la idea del profesor como poseedor exclusivo del conocimiento, cuya función es transferirlo unidireccionalmente a los alumnos. Sus programas, además, fomentan la memorización de contenidos, pero no el desarrollo de habilidades analíticas para comprender, saber enfrentar y resolver los problemas que encaran los licenciados en Derecho en nuestro país.¹⁶

Efectivamente, la educación jurídica típica que se imparte en México se encuentra, por lo general, desconectada de los problemas jurídicos y sociales que el abogado enfrentará en su ejercicio tradicional. Lo anterior se debe, como señala Magaloni a lo siguiente:

La formación jurídica hasta ahora se ha concentrado fundamentalmente en el estudio teórico y conceptual de las normas en abstracto, y los métodos de enseñanza han enfatizado la memoria sobre cualquier otra habilidad del estudiante. Dicho en pocas palabras, el estudiante de derecho dedica la mayor parte de su formación a conocer el conjunto de normas que conforman el sistema, a descifrar su posible significado en abstracto y a organizar el material normativo en un sistema coherente, completo, lógico y sin contradicciones.¹⁷

El método tradicional de enseñanza del Derecho a partir del estudio y memorización de leyes, jurisprudencia y doctrina en abstracto —es decir,

¹⁶ Magaloni, Ana Laura, “Cuellos de botella y ventanas de oportunidad de la reforma a la educación jurídica de élite en México”, en Fix-Fierro, Héctor (ed.), *op. cit.*, nota 10, pp. 64 y 65.

¹⁷ Magaloni, Ana Laura, *Los Grandes Desafíos de la Educación Legal en México: El Programa de Derecho del CIDE*, San Diego, USMEX-UCSD, 2003-2004 Working Paper Series, p. 3. Versión electrónica disponible en: <http://escholarship.org/uc/item/7897j3wt>.

sin tomar en cuenta el análisis de su aplicación en casos concretos—, no brinda a los alumnos las habilidades analíticas necesarias para el ejercicio de la abogacía.¹⁸

Se trata de un modelo que contribuye a la formación de licenciados en Derecho poco analíticos, poco críticos, que asumen como cierta y válida la información del ordenamiento jurídico que les es transmitida unilateralmente por el profesor, con base en planes de estudio que, pese a la gran diversidad de instituciones educativas que ofrecen la carrera de Derecho, no suelen variar significativamente.¹⁹

Esto obedece fundamentalmente a dos factores. Por un lado, la influencia que históricamente ha tenido del plan de estudios de la LED de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en los planes de estudio de otras IES públicas y privadas, quienes lo han adoptado exactamente o lo han tomado como base haciendo ajustes menores. Por otro lado, porque se encuentra muy arraigada la idea de que el buen abogado es aquél que adquiere conocimientos sólidos sobre ciertas áreas —como derecho constitucional, civil, penal, etcétera, que se estiman como básicas de la educación jurídica en nuestro país.²⁰

Se trata de un fenómeno que no sólo se observa en las escuelas de Derecho tradicionales en México, sino que también ha permeado a universidades que sin haber adoptado plenamente el modelo educativo de las UI se enfocan a la atención de comunidades con alta población indígena. Así, por ejemplo, de la investigación realizada por el CEEAD en la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí (UNICOM, hoy Universidad Intercultural de San Luis Potosí), se advirtió que en su plan de estudios, el 80% de las materias correspondía a distintas ramas del Derecho, pero que de ellas únicamente dos se encontraban enfocadas al derecho de los pueblos indígenas.²¹

Es decir, en el caso concreto de la UNICOM, el plan de estudios de LED no corresponde a las necesidades del mercado laboral en donde los egresados de estas universidades suelen insertarse, porque no brindan una preparación sólida para el conocimiento y operación de los sistemas jurídi-

¹⁸ *Ibidem*, p. 4.

¹⁹ Véase Pérez Hurtado, Luis Fernando, *op. cit.*, nota 12, pp. 40 y ss. y Magaloni, Ana Laura, *op. cit.*, nota 14, pp. 65 y ss.

²⁰ Pérez Hurtado, Luis Fernando, *op. cit.*, nota 12, p. 43 y Magaloni, Ana Laura, *op. cit.*, nota 14, p. 64.

²¹ CEEAD, *Lineamientos para el fortalecimiento de las capacidades de las universidades indígenas en México en la formación de operadores de sistemas de justicia locales*, Monterrey, CEEAD-Fondo Canadá-Fundación Konrad Adenauer Stiftung-UNICOM, 2010, p. 13. Versión electrónica disponible en: www.ceedad.org.mx.

cos de los pueblos indígenas y porque el estudio de las ramas tradicionales del Derecho no se lleva a cabo desde una perspectiva contextual, sino únicamente conceptual.²² No es de extrañar, por lo tanto, que la percepción entre los líderes de las comunidades en donde se ubican estas universidades sea que éstas no están cumpliendo con su objetivo y que sus egresados de la carrera de Derecho aún no logran destacar en el medio jurídico local²³, diferenciándose significativamente del resto.

De lo anterior se deduce que el modelo tradicional de enseñanza del Derecho en México no fomenta en los estudiantes el desarrollo de herramientas analíticas y críticas suficientes para enfrentar los complejos problemas de un mundo global y de un país multicultural. El abogado que es producto de los procesos educativos tradicionales que ofrecen la gran mayoría de las universidades en México no cuenta con el perfil para ser empático con las distintas manifestaciones culturales que hay en nuestro país ni sensible a sus necesidades, como tampoco para ser capaz de prevenir ni solucionar problemas de grupos de población que tienen una cultura diferente a la suya. Esto se debe a que han sido formados bajo un paradigma monocultural y monodisciplinario del Derecho, que no da importancia a los sistemas normativos de los pueblos indígenas ni toma en cuenta el aporte que otras disciplinas (Sociología del Derecho, Antropología Jurídica, Economía, Lingüística, etcétera) tienen en la prevención y solución de conflictos jurídicos. No es, pues, un abogado idóneo para desenvolverse profesionalmente en un entorno de pluralismo cultural y normativo ni, por lo tanto, de advertir las ventajas y los aprendizajes que pueden generarse a partir del intercambio cultural.

El resultado de esto se ve en muchos ámbitos de la profesión jurídica: en licenciados en Derecho con visiones hegemónicas a partir de las cuales construyen argumentaciones que exigen que otras lógicas culturales se adapten a las que ellos consideran las lógicas normales y universales del derecho;²⁴ en

²² Por ejemplo, en una de las entrevistas realizadas a una de las egresadas de la LED de la UNICOM, que en ese entonces se desempeñaba como auxiliar de la Síndico del Ayuntamiento de Tancanhuitz, la entrevistada manifestó, entre otras cosas, que la mayoría de los conocimientos y habilidades necesarios para realizar su función profesional, los había adquirido durante el desempeño de su trabajo y no en la universidad, que le hubiera gustado recibir en la licenciatura una formación más práctica y que durante sus estudios casi no habían tenido contacto con las problemáticas reales de su comunidad (Entrevista personal realizada a Josefina Zertuche Cruz egresada de la UNICOM-Tancanhuitz, Auxiliar de la Síndico del Ayuntamiento de Tancanhuitz, 28 de octubre de 2010, Tancanhuitz, San Luis Potosí).

²³ CEEAD, *op. cit.*, nota 19, p. 16.

²⁴ Sierra, María Teresa, "Derecho indígena y acceso a la justicia en México: Perspectivas desde la interlegalidad", *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, vol. 41, 2005, p. 301.

operadores de justicia que no facilitan el ejercicio de los derechos humanos de los indígenas,²⁵ ya sea por desconocimiento o discriminación; en jueces y magistrados con prejuicios sobre la población indígena, con una visión paternalista e ignorantes de los sistemas normativos indígenas;²⁶ en ministerios públicos, policías y jueces que descuidan intencionalmente los casos en los que están involucrados indígenas²⁷, entre otros muchos supuestos.

Dado este escenario, no es de extrañar que aproximadamente el 4% de la población penitenciaria del país sea indígena,²⁸ aunque, desde luego, en algunos estados dicho porcentaje es considerablemente mayor.²⁹ El alto porcentaje de población indígena en reclusorio obedece en buena medida a la enorme desventaja en que se encuentran durante el proceso penal.

El informe de la OACDH-ONU elaborado en el estado de Oaxaca arroja datos contundentes en este sentido: el 58% de los presos indígenas no contó con un abogado ante el Ministerio Público; quienes lo llegaron a tener, en el 95% de los casos, les fue asignado en el momento de la declaración, pero el 68% no pudo hablar con él. El 55% de los indígenas presos tuvo más de un

²⁵ Por ejemplo, el informe del Alto Comisionado antes citado señala que en relación con el derecho a la autoadscripción a un pueblo indígena, los datos del informe “confirman la perspectiva de los servidores públicos quienes, en general, manifiestan poca conciencia de que el derecho a la autoadscripción proviene del reconocimiento de una identidad diferente, igual de válida y valiosa que las otras identidades presentes en el país. Igualmente preocupante es que ignoran que este derecho conlleva una correlativa obligación jurídica para ellos. En las entrevistas y del análisis de los expedientes se desprende que existe muy poca aplicación práctica de este derecho y se corrobora que no existe ni siquiera la intención de conocer los usos, costumbres y normas indígenas; mucho menos de tomarlos en cuenta”.

²⁶ Centro Profesional Indígena de Asesoría, Defensa y Traducción (CEPIADET), *Informe sobre el estado que guardan los derechos lingüísticos de los pueblos y comunidades indígenas en el sistema de procuración y administración de justicia en Oaxaca*, Oaxaca, CEPIADET, 2010, pp. 7 y 50. Versión electrónica disponible en: <http://observatoriojusticias.org/observatoriojusticias/pdf/cepiadet.pdf>.

²⁷ Kraemer Bayer, Gabriela, “El derecho indígena y el sistema jurídico dominante. El caso Oaxaca”, en Cienfuegos Salgado, David y Macías Vázquez, María Carmen (coords.), *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano. Estudios de derecho público y política*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2006, p. 269.

²⁸ Estimación propia elaborada a partir del dato de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos que considera un aproximado de 161,823 internos en todo el país (véase Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), *Diagnóstico nacional de supervisión penitenciaria 2011*, México, CNDH, versión electrónica disponible en <http://dnsp.cndh.org.mx/>) y del dato proporcionado por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) que estima un total de 9,142 presos indígenas en todo el país (véase Respuesta recaída a una solicitud de acceso a la información pública, contenida en el Oficio No. DSLP/OF-MTY/243/2012.).

²⁹ De acuerdo con el informe del Alto Comisionado en Oaxaca, por ejemplo, en 2007 la población indígena en reclusorio representaba cerca del 30% del total de los internos (véase OACDH-ONU, *op. cit.*, nota 7, p. 19).

defensor durante el proceso y el 91% no declaró en presencia del juez. Sólo el 16% contó con un traductor durante el proceso, a pesar de que más del 50% de los indígenas presos que aprendieron el español después de los 6 años consideraron que sí lo necesitaban. En consecuencia, más del 70% de los indígenas presos se sintieron en desventaja, por el hecho de ser indígenas, durante el proceso.³⁰ Violaciones procesales y a los derechos humanos de los indígenas que no son sólo atribuibles a la falta de voluntad de los funcionarios, sino a la existencia de condicionamientos estructurales que los generan.³¹

De ahí la necesidad de diseñar un programa de LED que rompa ese molde bajo el que fueron concebidas la mayoría de las escuelas de Derecho en México.³² Se trata de crear un nuevo paradigma de enseñanza que, basado en el modelo educativo de las UI, forme abogados que obtengan conocimientos sólidos sobre la pluralidad de ordenamientos jurídicos que tendrá que manejar en el ejercicio de su profesión, pero también que desarrolle las habilidades para identificar, prevenir, saber enfrentar y resolver los problemas jurídicos de la comunidad en la que se desenvuelva. De igual modo, deberá contar con la sensibilidad y la capacidad para pasar de ser un simple operador de los diversos sistemas jurídicos, a un agente de cambio que contribuya a su transformación y desarrollo.

III. EL PROYECTO DE LA LEDEI

1. *Objetivo de la LEDEI*

El objetivo de la propuesta del programa LEDEI es “formar profesionales del Derecho con una educación jurídica integral e interdisciplinaria, que

³⁰ *Idem.*

³¹ CEPIADET, *op. cit.*, nota 24, p. 7.

³² Además de los anteriores datos, resultan sumamente significativos los contenidos en diversos reportes de investigación realizados por el CEEAD respecto de investigaciones en campo realizadas en el entorno de universidades interculturales ubicadas en Chiapas, Puebla y Sinaloa, de los cuales se desprende una necesidad latente en las comunidades indígenas para contar con abogados mejor capacitados para atender los conflictos jurídicos en los que suelen verse inmersos los miembros de dichas comunidades. Al respecto véase Hernández Reyes, Galileo, *Reporte final de investigación de campo en la Universidad Intercultural de Chiapas*, Monterrey, CEEAD-Unión Europea, 2013; Román González, Eduardo y Ávila Jaques, Carmen, *Reporte final de investigación de campo en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla*, Monterrey, CEEAD-Unión Europea, 2013 y Pérez Hurtado, Luis Fernando, *Reporte final de investigación de campo en la Universidad Autónoma Indígena de México*, Monterrey, CEEAD-Unión Europea, 2013; todos disponibles en: www.ceedad.org.mx.

contribuyan al reconocimiento y ejercicio del pluralismo normativo, en la realidad pluricultural de México, bajo la perspectiva de la interculturalidad y la interlegalidad”.³³

Esta iniciativa busca formar profesionales del Derecho especializados en aspectos legales que son particularmente relevantes a los derechos de los pueblos indígenas, como puede ser lo relacionado con el desarrollo de la legislación y jurisprudencia internacional aplicada a ellos, o estudios comparados sobre el desarrollo de estos derechos en otros países latinoamericanos, entre otros temas. Se trata de formar un tipo de profesional que contribuya al mejoramiento del acceso a la justicia y de los servicios públicos de los miembros de los pueblos indígenas.

Es un programa que, acorde con la misión de las universidades interculturales, no está circunscrito a integrarse exclusivamente con estudiantes pertenecientes a pueblos y comunidades indígenas, sino que está abierto a cualquier interesado en adquirir una formación sólida que le permita desempeñarse en cualquier ámbito de la actividad jurídica, pero que también —al educarse bajo el modelo educativo de las UI, que privilegia el aprendizaje contextual y favorece el diálogo intercultural de los pueblos indígenas con el resto de la comunidad— lo lleve a ser un abogado cuyo ejercicio profesional impacte en el fortalecimiento y defensa de los pueblos indígenas.

La formación jurídica que brindará este programa no renuncia a proporcionar una firme instrucción en las áreas del Derecho nacional tradicionalmente entendidas como básicas para cualquier abogado (civil, penal, mercantil, laboral, agrario, etcétera). Pero lo hará a la par que brinda al estudiante un conocimiento sólido en el resto de la pluralidad de sistemas normativos que tendrá que manejar cuando ejerza su profesión.

Asimismo, se les formará en disciplinas esenciales para comprender dichos sistemas (como la Antropología y la Sociología jurídicas) y para atender las principales problemáticas a las que se enfrentan los pueblos indígenas (derechos territoriales, acceso preferente a los recursos naturales, participación y derecho a la consulta, protección de su patrimonio cultural tangible e intangible, violaciones a sus derechos humanos, derecho agrario). De tal manera que el egresado sea un agente que facilite el diálogo jurídico intercultural y se pueda constituir como un gestor y defensor comunitario, que contribuya a hacer efectivo el derecho al desarrollo de estos pueblos.

³³ CEEAD, *Fortaleciendo a las escuelas de Derecho indígenas para que impulsen el desarrollo de sus comunidades. Propuesta de licenciatura en Derecho con enfoque intercultural*, Monterrey, CEEAD-Unión Europea, 2015, p. 41, versión electrónica disponible en: www.ceedad.org.mx.

La perspectiva intercultural del programa se manifestará principalmente en dos ámbitos. Por un lado, el mapa curricular incluirá unidades de aprendizaje que formen al estudiante en el pluralismo normativo, es decir, abarcará contenidos referentes a los sistemas jurídicos nacional e internacional, así como a los de los pueblos existentes en su ámbito geográfico. De esta manera, el estudiante indígena conocerá el ordenamiento nacional, que probablemente conozca menos que el de la comunidad a la que pertenezca, pero que igualmente le resulta aplicable; en tanto que el estudiante no indígena llegará a conocer los pormenores de los sistemas normativos de los pueblos indígenas presentes en su entorno a través de herramientas etnográficas, etnolingüísticas y antropológicas.

Lo anterior se logrará solo si dichos ordenamientos (nacional, internacionales, de los pueblos indígenas) se conciben como integrantes del sistema jurídico mexicano y no como disposiciones diversas y aisladas. A partir de esta noción, se admite que entre ellos existen, necesariamente, puntos de conexión y potenciales conflictos, por los que el programa deberá dotar al estudiante con los conocimientos conceptuales y las competencias profesionales necesarias para saber identificarlos, prevenirlos y, en su caso, solucionarlos.

Por otro lado, el segundo ámbito en el que se manifiesta la perspectiva intercultural, es en el enfoque de pluralismo jurídico con que el profesor deberá impartir sus cursos, y que deberá estar presente de manera transversal en todo el programa. Esto implica que, idealmente, un porcentaje cercano al 50% de los casos y problemas analizados en clases, se obtengan de la experiencia de vinculación con la comunidad; es decir, problemas jurídicos reales en el entorno de cada universidad, como por ejemplo, la defensa de los territorios o la defensa penal de personas pertenecientes a pueblos indígenas ante instancias estatales, entre otros. Asimismo, es necesario que cada caso y problema estudiado en clase, ya sea real o hipotético, pueda ser analizado, de preferencia, a la luz de los distintos sistemas normativos que convergen en el entorno de la institución.

Acorde con la filosofía de las UI, el programa de LEDEI se deberá impartir bajo la premisa de que el estudiante es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y que la función del profesor es de acompañamiento y guía a manera de facilitador en la construcción del conocimiento.

El enfoque pedagógico deberá seguir íntegramente el utilizado en las UI, conocido como “constructivismo sociocultural”, que concibe a la educación “como un proceso en el que conocimiento se construye colectivamente, y plantea que la enseñanza tiene una dimensión social que se

apoya en el marco de las experiencias del contexto donde el individuo se desenvuelve”.³⁴

Para ello se requiere fomentar en los alumnos el desarrollo de las capacidades necesarias para identificar los problemas jurídicos que afecten a los pueblos y comunidades de su entorno, investigar los distintos elementos que conforman el contexto de las comunidades y sus problemas y reconocer o desarrollar herramientas para prevenirlos o solucionarlos. A partir de este enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumno logrará “aprendizajes significativos que cobren sentido en su mundo cotidiano y reditúen un mayor conocimiento de su entorno físico y social, orientando acciones para su transformación”.³⁵

Esto implica que necesariamente el programa de LEDEI debe tener un enfoque multidisciplinario, porque solo a partir del análisis de la realidad de una comunidad desde la óptica de distintas disciplinas (no solo la jurídica) es posible advertir las dimensiones reales de los retos a los que se enfocará el abogado en su desempeño profesional, así como el impacto que su actuación tendrá en el entorno en el que se desenvuelva.

Con este enfoque el programa de LEDEI contribuirá a la formación de licenciados en Derecho bajo un paradigma educativo distinto a los del resto del país. El abogado tradicional en México es formado a partir de un enfoque monocultural y abstracto, que no le permite arribar al conocimiento pleno de los diversos sistemas normativos que convergen en su entorno, ni le permite desarrollar las habilidades necesarias para contextualizar el conocimiento que adquiere en los problemas jurídicos concretos del ambiente en el que se desempeñará como abogado.

2. *El abogado egresado de una LEDEI*

Como antes se ha señalado la carrera de Derecho es una de las más solicitadas y “saturadas” del país, por lo que su entorno profesional es cada vez más competido.³⁶ Por lo tanto, cuando se propone algún nuevo programa de LED, el primer cuestionamiento que surge es: ¿para qué queremos más abogados? Ciertamente no se trata de un problema cuantitativo, sino más bien cualitativo, en donde lo trascendente es el tipo de licenciados en Derecho que

³⁴ Casillas Muñoz, María de Lourdes y Santini, Laura, *op. cit.*, nota 13, p. 159.

³⁵ *Ibidem*, p. 158.

³⁶ Fix-Fierro, Héctor y López-Ayllón, Sergio (2006). “¿Muchos abogados, pero poca profesión? Derecho y profesión jurídica en el México contemporáneo”, en Fix-Fierro, Héctor (Ed.), *op. cit.*, nota 10, pp. 26 y sigs.

pretenden formarse bajo el programa que se propone. Es decir, es verdad que parece que no necesitamos más licenciados en Derecho formados en el paradigma clásico de la educación jurídica en México, pero precisamente eso reafirma la necesidad de contar con egresados bajo una nueva perspectiva educativa.

Este nuevo paradigma busca formar profesionales del Derecho con sólidas bases en el ámbito de los derechos humanos y, particularmente, en lo relativo a los derechos de los pueblos indígenas. Se desea educar licenciados en Derecho proactivos, que no solo atiendan los casos y situaciones concretas para los que se requiera su intervención, sino que además hagan investigación pertinente, propongan reformas legales, critiquen y contribuyan al mejoramiento de los criterios judiciales.

Además de ello, que sean capaces de asesorar a sus comunidades en la restitución de sus sistemas organizativos y normativos indígenas, de fungir como gestores, mediadores e incluso como autoridades, o bien de ejercer en la función pública, dentro de los poderes ejecutivo, judicial y legislativo del sistema federal de gobierno y de las entidades federativas. Se trata de licenciados en Derecho preparados para analizar adecuadamente desde las perspectiva internacional, nacional, local y comunitaria, los conflictos o situaciones que llegan a su conocimiento, pero también de actuar activamente en la prevención o solución pacífica de conflictos en los que se vean inmersas las personas, comunidades y pueblos indígenas, así como en la gestión de proyectos pertinentes para atender las necesidades de la comunidad en la que se desenvuelven.

3. Nombre del programa

El nombre que cada universidad le dé a un programa de este tipo puede ser objeto de una enorme controversia. En esta controversia se tienen dos grandes posturas. Por un lado, se sostiene que el nombre debe reflejar la particularidad de dicho programa, es decir, su enfoque intercultural o de pluralismo jurídico, denominándose, por ejemplo, “Licenciatura en Derecho Intercultural” o “Licenciatura en Derecho con enfoque intercultural” o “Licenciatura en Derecho con enfoque en pluralismo jurídico”, entre otras. Esta postura aboga por reivindicar desde el mismo nombre del programa, que se no se trata de un programa tradicional de enseñanza del Derecho.

Por otra parte, se sostiene que a pesar de las diferencias intrínsecas de este tipo de programas respecto de otros, es necesario que se mantenga

el nombre tradicional de “Licenciatura en Derecho”. Esta postura se basa desde en concepciones tradicionales del Derecho que no admiten que un programa de formación de abogados pueda tener otra denominación, hasta posturas basadas en tratar de evitar a los egresados de estos programas posibles discriminaciones y restricciones en el ejercicio profesional. Por ejemplo, que en un juzgado se le impidiera actuar como abogado porque su cédula profesional no lo habilita como “Licenciado en Derecho”, sino como “Licenciado en Derecho Intercultural”. Un ejemplo que, dado el contexto histórico de discriminación hacia los pueblos indígenas en México no sería improbable.

Ambas posturas tienen buenos argumentos a favor y en contra. En todo caso, el que un programa de LEDEI se llame distinto a “Licenciado en Derecho”, no significa que no forme profesionales del Derecho con la misma calidad o más que cualquier programa tradicional. Así como tampoco el hecho de que un programa de LEDEI mantenga el nombre tradicional de “Licenciado en Derecho” no significa necesariamente una renuncia a especialidad.

4. *Mapa curricular*

A continuación se presenta el Mapa Curricular acordado por el Grupo de Trabajo en su última reunión. Este mapa refleja la culminación de una discusión continua durante las todas las reuniones del grupo.

Es importante señalar que este Mapa Curricular es una propuesta que busca facilitar el trabajo de cada universidad que decida implementar un programa de LED de estas características, sirviendo como punto de partida para un diseño propio. Desde luego, cada universidad habrá de ajustarlo a sus necesidades y lineamientos internos. En todo caso este Mapa Curricular refleja el espíritu del programa de LEDEI que se concibió como ideal y posible en el grupo de trabajo.



Mapa curricular de la licenciatura en Derecho con enfoque intercultural para universidades interculturales

Bloques temáticos								
Constitucional y derechos humanos	Pluralismo jurídico	Civil	Sociocultural	Procesal	Laboral	Tierra y territorio	Libre determinación	Ética
Eje formativo	Formación básica		Formación profesional				Formación profesional específica	
	Primer	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo
Disciplinar	Teoría del Estado pluricultural	Derecho constitucional	Fundamentos y sistemas de defensa de los DDHH		Taller Derecho procesal constitucional	Amparo		Taller de estrategias de defensa de los derechos humanos
	Sistemas jurídicos contemporáneos	Sistemas jurídicos indígenas					Peritaje intercultural	
		Personas y comunidades	Derecho de familia y sucesiones	Obligaciones individuales y comunitarias	Contratos	Derecho mercantil		
			Métodos de solución de conflictos	Teoría general del proceso	Taller de Derecho procesal civil		Derecho del trabajo	Taller de Derecho procesal del trabajo
					Derecho penal	Taller de Derecho procesal penal		
			Tierra, territorio y propiedad (evolución histórica de la propiedad)	Procedimientos de defensa de la propiedad social		Desarrollo sustentable	Justicia ambiental	Patrimonio basculural y propiedad intelectual
		Derecho de la libre determinación y autonomía de los pueblos		Estructura administrativa y función del Estado	Derecho municipal y gestión del territorio	Consulta y consentimiento libre, previo e informado	Ética jurídica y responsabilidad profesional	Sistemas de administración tributaria
	Sociocultural	Comunidad y sus instituciones	Antropología jurídica	Comunalidad, resistencia étnica y movimientos indígenas	Filosofía y Sociología jurídica	Género como identidad cultural	Pluralismo epistemológico y decolonialidad	Situación jurídica de los pueblos indígenas en el mundo actual
Vinculación								
Lengua								

5. Implementación: casos de éxito

Todavía no se concluía el proyecto de diseño de la LEDEI coordinado por el CEEAD cuando ya se tenían universidades interesadas en incorporarla a su oferta académica o modificar la que ya tenían para incorporar el enfoque intercultural.

Y es que, este proyecto vino a articular distintos esfuerzos que ya se venían dando de manera aislada. De esta forma, el trabajo colaborativo que se dio al reunir en un solo grupo a expertos en la materia, a universidades interculturales y a autoridades mexicanas en materia de educación, aceleró el proceso de materializar lo que hasta entonces, para muchos de estos actores, era un proyecto a largo plazo.

En agosto de 2013, la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) abrió el programa de licenciatura en Derecho Intercultural, el cual actual-

mente se encuentra en su segundo año de funcionamiento, contando con aproximadamente 50 alumnos. En 2014 la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) inició un proceso de revisión de su programa de licenciatura en Derecho, a fin de adecuarlo a esta propuesta, mismo que aún no concluye. La Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) abrió en enero de 2015 un programa de licenciatura en Derecho Intercultural, que actualmente se encuentra en su primer año de funcionamiento y cuenta con aproximadamente 17 alumnos. Asimismo, en agosto de 2015 la Universidad Intercultural del Estado de Puebla también comenzó a ofrecer una licenciatura en Derecho Intercultural.

Por otro lado, desde 2014, la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) inició el proceso interno para la apertura de una licenciatura en Derecho con enfoque intercultural que muy probablemente inicie en 2016. Se tiene previsto que el programa de licenciatura en Derecho con enfoque en Pluralismo Jurídico inicie en enero de 2016.

IV. LOS RETOS DE LA LEDEI

El programa de LEDEI diseñado por el Grupo de Trabajo del proyecto coordinador por el CEEAD, así como los programas de licenciatura en Derecho Intercultural que ya se ofrecen en algunas universidades interculturales son únicos en México y, hasta donde se tiene conocimiento, en América Latina. Constituye una apuesta a que es posible otra manera de formar abogados y, sobre todo, representa una esperanza para garantizar de una mejor manera a los pueblos indígenas el respeto a sus derechos.

No obstante se trata de programas que enfrentan retos de una enorme envergadura, siendo principalmente dos los que nos parecen más urgentes de atender: la dificultad para encontrar profesores y la falta de materiales didácticos.

Por un lado, el reto que tienen las universidades que decidan implementar un programa de estas características es encontrar profesores sensibilizados y comprometidos para enseñar el Derecho desde un enfoque intercultural. Desde luego, en principio parecería adecuado buscar como profesores a abogados de origen indígena. Sin embargo, esto podría no ser suficiente, pues debe tomarse en cuenta que la gran mayoría de estos abogados han sido formados bajo el modelo de enseñanza tradicional. Además algunos de estos abogados indígenas al concluir sus estudios podrían haberse alejado de sus comunidades, por lo que en algunos casos no conocerán a profundidad sus sistemas normativos, ni estarán familiarizados con su aplicación.

Por otro lado, resulta indispensable generar materiales didácticos tanto para profesores como para alumnos, con el objetivo de facilitar la enseñanza y el aprendizaje del Derecho desde una perspectiva intercultural. De poco servirá el diseño de un programa de LEDEI si éste se enseña a partir de los materiales didácticos diseñados para la enseñanza tradicional del Derecho, los cuales, no suelen abordar la enseñanza del Derecho a partir exclusivamente del Derecho estatal y sin tomar en cuenta y correlacionar aquél con los sistemas normativos indígenas, de tal manera que permitan al alumno familiarizarse con la interacción de ambos sistemas jurídicos en casos concretos como sucede en la práctica.

Es, por lo tanto, indispensable comenzar a diseñar libros de casos y materiales didácticos para cada una de las materias del programa, que faciliten al alumno la comprensión de los problemas jurídicos a los que se enfrenta la población indígena y que, necesariamente, tienen que ser abordados a partir de la interacción de los sistemas jurídicos estatales e indígenas que tienen la misma validez.

La propuesta de LEDEI no es pues un proyecto acabado. Se trata de un proyecto en continua construcción y al que todos podemos contribuir a su fortalecimiento. Quizá el más grande logro de este proyecto haya sido iniciar un proceso reflexión y búsqueda por formar mejores abogados que sirvan mejor a nuestros pueblos originarios y que con ello contribuyan al fortalecimiento del Estado *plural* de Derecho en México.

MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS IDÓNEAS EN LA ENSEÑANZA DEL NUEVO SISTEMA PENAL ACUSATORIO Y ORAL MEXICANO

Bianca Lilia SAAVEDRA DÉCIGA*

RESUMEN: El ejercicio del Derecho se basa predominantemente en la práctica, por ello su enseñanza debe enfocarse a fortalecer habilidades y pericia de dicho ejercicio. El proceso de enseñanza-aprendizaje del juicio oral debe centrarse en la capacidad de conocer el proceso, a través de la innovación en la enseñanza dirigida a competencias, estrategias pedagógicas y métodos modernos para formar un profesional crítico y creativo. En este artículo se proponen los siguientes métodos y técnicas para implementar la enseñanza-aprendizaje del sistema penal acusatorio y oral mexicano: La simulación de casos, el método de problemas, clínicas, seminarios, concursos sobre procedimientos arbitrales o judiciales simulados, conferencias impartidas por expertos invitados, aplicación del método socrático y la asistencia a audiencias reales.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza-aprendizaje, métodos de enseñanza, estrategias pedagógicas, sistema penal acusatorio.

ABSTRACT: Exercise of law is a predominantly practical activity, therefore its teaching must be focused on strengthening abilities and expertise in this exercise. The teaching-learning process in the oral trial must be focused on the ability to know the process, through innovation of teaching aimed at competencies, pedagogical strategies and modern methods in order to develop critical and creative professionals. The following are methods and techniques proposed to be implemented for the teaching-and-learning of the Mexican oral and accusatory penal system: Simulation of cases, legal problem-solving method, clinics, seminars, competitions on simulated arbitral or court-simulated procedures, keynote presen-

* Alumna del Doctorado en Derecho de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM.

tations by experts, application of the Socratic method and attendance to real trial hearings.

KEYWORDS: Teaching-and-learning, teaching methods, teaching strategies, accusatory penal system.

SUMARIO: I. *Nota Introductoria.* II. *La enseñanza en las escuelas de Derecho en México.* III. *La enseñanza moderna del Derecho en otros países.* IV. *La importancia de métodos modernos de enseñanza del Derecho Procesal Penal.* V. *Estrategias Pedagógicas y Métodos de enseñanza-aprendizaje para el nuevo sistema de justicia penal acusatorio y oral mexicano.* VI. *Conclusiones.* VII. *Bibliografía.*

El único hombre educado es el hombre que ha aprendido cómo aprender, cómo adaptarse y cambiar.

Carl ROGERS

I. NOTA INTRODUCTORIA

El proceso de enseñanza-aprendizaje del nuevo sistema procesal penal acusatorio y oral más que en la acumulación de conocimientos, debe desarrollarse bajo competencias, estrategias pedagógicas y métodos modernos de enseñanza-aprendizaje en los que se forme un profesional crítico, creativo y útil a la sociedad mexicana, puesto que si el procedimiento jurídico no se aplica adecuadamente por el operador del sistema, se podrían hacer nugatorios los derechos de aquellos que son sometidos al sistema de justicia penal.

II. LA ENSEÑANZA EN LAS ESCUELAS DE DERECHO EN MÉXICO

En los países de tradición romanista, como México, la metodología de enseñanza-aprendizaje es básicamente tradicional, el estudio del Derecho se centra en el análisis dogmático de las normas jurídicas, no se analizan casos prácticos que sitúen al alumno en un conflicto real o en la resolución de un problema jurídico.

En la mayoría de las escuelas de Derecho en nuestro país existe libertad de cátedra en la enseñanza del Derecho; sin embargo el método más usado

es el tradicional, el cual está basado en un rol activo del profesor al realizar una exposición de los temas que prevé el contenido del plan de estudios y un rol pasivo del alumno, quien en general, se limita a escuchar al profesor, a tomar notas de las ideas que alcanza a apuntar y a realizar alguna pregunta de un aspecto que no escuchó correctamente o efectúa un comentario.

En las aulas de las Facultades de Derecho la reflexión crítica en el alumno es básicamente nula, casi no hay participación en clase, los exámenes evalúan la capacidad memorística al ser diseñados en base a preguntas abiertas y respuestas que se espera sean contestadas en forma idéntica a los conceptos dados en clase.

La mecánica de enseñanza-aprendizaje consiste en que el profesor trabaja en base al plan de estudios el cual muestra a detalle el contenido del programa que se debe impartir. La clase magistral se centra en el texto jurídico tal como viene descrito en las leyes, dejando a un lado los criterios jurisprudenciales y el análisis de casos.

Es muy marcada la enseñanza de la teoría y casi nula la aplicación del derecho. Los profesores se enfocan en la enseñanza de los contenidos del plan de estudios en lugar de en el desarrollo de destrezas.

El proceso educativo se centra en estrategias que refuerzan la memorización en lugar de centrarse en la capacidad de comprender el conocimiento.

En ese sentido se pronuncian Max Turull, y Enoch Albertí¹ quienes señalan que “En el modelo tradicional, el método de enseñanza del Derecho vigente en la mayoría de los centros que imparten la carrera, consiste en la asistencia a un conjunto de cátedras magistrales impartidas por profesionales especialistas en diversas materias jurídicas”.

Como lo señala el distinguido jurista Héctor Fix-Zamudio, resultan indispensables los cursos de didáctica para profesores y los de introducción en las técnicas de aprendizaje para los alumnos.

Se ha reiterado entre nosotros la necesidad de que el profesor abandone la actitud del monólogo y emprenda un diálogo con sus alumnos, de manera que éstos participen en discusiones, redacten monografías, efectúen labor de seminario, etcétera; pero este sistema tan conveniente y recomendable en teoría, tropieza con graves dificultades en las escuelas y facultades de Derecho de Latinoamérica, ya que al peso de la tradición oratoria del profesorado y de la pasividad de los alumnos, deben agregarse otros factores, tales como el exceso de estudiantes en las aulas, la escasez del personal docente; la penuria del material bibliográfico y hemerográfico, así como la falta de interés

¹ Turull, Max y Albertí, Enoch, La enseñanza del Derecho en Europa y América, España, Consejo editorial Icc-Octaedro, 2014, p. 211.

de los estudiantes, debido a que no están acostumbrados a realizar una labor continua y permanente en los temas señalados en los programas; tomando en cuenta, además, que estos últimos carecen generalmente de objetivos de aprendizaje, etcétera.²

III. LA ENSEÑANZA MODERNA DEL DERECHO EN OTROS PAÍSES

De las formas de impartición de la enseñanza del Derecho en países de Europa y América cuya información ha sido recopilada por Max Turull Rubinat y Enoch Albertí Rovira en el libro *La enseñanza del Derecho en Europa y América*³, se hará un análisis, síntesis e interpretación de aquéllos aspectos importantes que efectúan los docentes en los países en los que se considera que tienen formas de enseñanza modernas acordes con un sistema jurídico avanzado como son Alemania, Brasil, Canadá, Estados Unidos de América, Finlandia, Francia, Países Bajos, Polonia, Rusia y Suecia y que tienen metodologías que se pueden adoptar en nuestro país.

En Alemania la metodología docente se realiza de la siguiente forma:

1. *Clases magistrales*. Estas clases se caracterizan porque el profesor expone la lección, pero a diferencia de las clases que se imparten en Latinoamérica, aquéllas son interactivas entre el profesor y el alumno.
2. *Trabajos en grupo*. Consiste en una forma de aprendizaje mediante la cual un equipo trabaja bajo la responsabilidad de un profesor universitario y un colaborador de cátedra sobre algún problema que se ha explicado, cuyo objetivo principal es profundizar en la metodología de la resolución de casos.
3. *Seminarios*. Son estrategias expositivas por parte de los estudiantes de nivel avanzado; consisten en la preparación, discusión y ponencia sobre un tema en concreto con el fin de aprender el método, los contenidos de la investigación jurídica, desarrollar los puntos de vista propios y discutir los fundamentos políticos, económicos y sociales e históricos de las normas.
4. *Concursos sobre procedimientos arbitrales o judiciales simulados en las diversas áreas jurídicas*. Es una metodología mediante la cual a través de un concurso de simulación de casos se obtiene conocimientos profundos

² Fix-Zamudio, Héctor, *Metodología, docencia e investigación jurídicas*, 4a. ed., México, Porrúa, 1995, p. 375.

³ Turull, Max y Albertí, Enoch, *op. cit.*, p. 299.

en un área de conocimiento y se valora la competencia lingüística a través de la retórica y la argumentación.

5. *Conferencias impartidas por expertos invitados*. Es un método de enseñanza en el que los operadores jurídicos como son jueces, fiscales, abogados, notarios, entre otros, comparten con los alumnos temas novedosos de casos prácticos.
6. *Clínicas jurídicas*. Consisten en una metodología jurídica de aplicación práctica en la que se fomenta la participación del alumno en procesos judiciales.

En la Metodología docente que se emplea en Brasil llama la atención las directrices básicas que el estudiante de Derecho debe adquirir para formarse adecuadamente como profesional del Derecho y son:

- Lectura, comprensión y elaboración de textos, actos o documentos jurídicos, normativos y jurisprudenciales.
- Interpretación y aplicación del Derecho.
- Búsqueda y correcta utilización de legislación, jurisprudencia, doctrina y cualesquiera otras fuentes del Derecho.
- Correcta actuación tecno-jurídica en las distintas instancias administrativas y judiciales, así como el debido conocimiento de procesos, actos y procedimientos.
- Uso correcto de la terminología legal y de la ciencia jurídica.
- Uso del razonamiento jurídico, la argumentación, la persuasión y el pensamiento crítico.
- Valoración y toma de decisiones.
- Dominio de las tecnologías y de los métodos para el entendimiento y la aplicación del Derecho.

El sistema de enseñanza del Derecho en Canadá y Estados Unidos de América se desarrolla con el método desarrollado por la Universidad de Harvard, el cual es un sistema socrático en el que se atribuye énfasis a las habilidades de análisis jurídico de los estudiantes, además contemplan un importante método de enseñanza que es el estudio de casos en el que se analizan aspectos legales en diversos campos del Derecho a través de la resolución de problemas jurídicos.

En Finlandia existe una recomendación de 2011 del órgano de gobierno de la Facultad de Derecho Helsinki en el que se prevé que todos los profesores (ordinarios, doctorandos y posdoctorales) cursen estudios de pedagogía universitaria dado que a consecuencia de la formación pedagógica

del profesorado, el uso de métodos docentes nuevos y experimentales está creciendo.

También presenta innovación en sus estrategias didácticas, al utilizar como materiales docentes, manuales, tratados, lecturas de artículos doctrinales, apuntes, presentaciones de *Power Point*, bases de datos en internet, diapositivas y materiales fotocopiados, asimismo cuenta con una sala de juicios simulada.

En Francia la evaluación es de forma continuada, mediante clases prácticas que se organizan en pequeños grupos de estudiantes y que pueden consistir en: lecturas de sentencias, comentarios de texto, casos prácticos, disertaciones jurídicas, y pruebas escritas, por lo que los alumnos poseen una amplia capacidad interpretativa, al contar con los instrumentos de base para la actualización de las propias competencias.

En los Países Bajos la estrategia de aprendizaje es basado en problemas y lleva a cabo a través de sesiones expositivas, grupos de trabajo, estudio de casos, método socrático, talleres y simulaciones.

En Polonia la enseñanza del Derecho se realiza con una combinación de métodos, por una parte las clases magistrales, lo que se complementa con las clases prácticas como son seminarios, talleres, prácticas de laboratorio y prácticas profesionales.

En Rusia predomina en la enseñanza la técnica de los seminarios, que son clases en las que el aprendizaje se basa en la comunicación activa entre los estudiantes y los profesores en pequeños grupos en los que analizan problemas, se da el diálogo entre profesor y estudiantes pero el profesor controla la evolución del aprendizaje.

En Suecia el método del aprendizaje es por problemas, en el cual se identifican las cuestiones jurídicas en cuestiones fácticas complejas, con el fin de que los alumnos argumenten y sometan la argumentación a crítica, así realizan cuestionamientos y valoraciones críticas.

IV. LA IMPORTANCIA DE MÉTODOS MODERNOS DE ENSEÑANZA DEL DERECHO PROCESAL PENAL

Para que el sistema procesal penal se desarrolle conforme a los principios rectores del juicio oral como son publicidad, oralidad, intermediación, contradicción y continuidad, el abogado se debe saber desenvolver en las audiencias, esto es, conocer muy bien el rol que va a desempeñar, lo cual no se logra con el simple conocimiento teórico que aportan los docentes en la metodología tradicional.

La transformación del sistema procesal penal conlleva cambios importantes no solo en las estructuras, en la infraestructura, o en las normas jurídicas, sino también en los operadores del sistema, quienes deben aprender el sistema jurídico penal de formas diferentes a las tradicionales, al ser distinta la forma de aplicación del derecho.

Se requiere de un método más activo en el que se desarrollen las competencias de los estudiantes, así “El método en el campo de la enseñanza es el conjunto de procedimientos adecuados para lograr un fin específico. En el área de la formación del abogado, el método será el camino que elegimos para llegar a formar un profesional crítico, creador y útil a la sociedad en que sirve, abierto al cambio social y al desarrollo”.⁴

La experiencia en Países como Colombia, la cual inició el proceso penal de corte acusatorio antes que México, ha llevado a los escritores juristas a analizar cómo debe ser la enseñanza adecuada en las técnicas del proceso oral, así han concluido que en la enseñanza de las técnicas del proceso oral, “el profesor debe ser un verdadero facilitador del aprendizaje de sus estudiantes, diseñando, administrando y evaluando experiencias de aprendizaje donde el estudiante construye su propio conocimiento y desarrolla sus habilidades, destrezas y actitudes éticas”.⁵

La formación del abogado es de suma importancia para que pueda aplicar adecuadamente las normativas procesales a los casos concretos por ello pretendemos una transformación tanto en el profesor como en el alumno, en el que el operador jurídico realice una participación más activa en su proceso de enseñanza y no sea un simple espectador.

El operador jurídico debe ejercitar sus habilidades no solo de memorización, sino también es conveniente que cuente con la capacidad de resolver casos jurídicos, de interpretar un rol que le es asignado en virtud de su función jurídica, de innovar en la interpretación de normas jurídicas, de aplicar las alternativas que presenta el nuevo sistema, de convencer en sus decisiones o en la función que le corresponde realizar y de defender los intereses que representa.

Coincidimos con los autores Colombianos respecto a los cambios que se deben emplear en las estrategias de la enseñanza del derecho, “Se debe utilizar entonces una estrategia que promueva el aprendizaje activo, el aprender haciendo, que convierta a los estudiantes en activos sujetos de su propio aprendizaje, mientras que el docente propicia las situacio-

⁴ Witker, Jorge, *Técnicas de la enseñanza del Derecho*, 4a. ed., México, PAC-UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1985, p.129.

⁵ Comisión Interinstitucional para el Impulso de la oralidad en el Proceso Penal, 2003. *Técnicas del juicio oral en el sistema penal colombiano, guía del docente*, Bogotá, USAID, p. 20.

nes, orienta y brinda apoyo para profundización y consolidación de los aprendizajes”.⁶

El gran filósofo Sócrates decía: “solo el conocimiento que llega desde dentro es el verdadero conocimiento”, por ello si los alumnos construyen su propio conocimiento y no se limitan a asimilar los contenidos que reproduce el docente, tendrá un verdadero conocimiento, un conocimiento activo.

Con métodos de enseñanza modernos el estudiante es capaz de hacer sus propios juicios, interpretando, apreciando y encontrando soluciones a los casos jurídicos a resolver, por ello la cultura de la oralidad no debe aplicarse solamente en la práctica jurídica sino desde las aulas.

En palabras del Doctor Héctor Fix-Zamudio: “Con este sistema tradicional de enseñanza no es posible la preparación de los profesionistas y de los juristas con espíritu crítico y de justicia social que requiere nuestro país, a fin de que puedan contribuir al encauzamiento de los cambios sociales que estamos enfrentando”.⁷

Entonces se debe dejar atrás la enseñanza del derecho tradicional y recurrir a métodos modernos más prácticos, es decir, un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el alumno se involucre directamente con los métodos pedagógicos, participando activamente en su formación educativa y el profesor sea una guía que busque constantemente el aprendizaje del alumno a través de métodos de enseñanza en el que el alumno desarrolle ampliamente sus capacidades cognitivas.

La enseñanza activa en la cual se pueden emplear todos los elementos modernos de la didáctica y de la técnica del aprendizaje, tales como el diálogo, el trabajo en equipo, el estudio dirigido y las técnicas audiovisuales, pretende que el alumno abandone su calidad de objeto receptivo y se transforme en un sujeto activo que participe en su propio aprendizaje, con la ventaja de que, además de incrementar notablemente sus conocimientos, desarrolle una agudeza crítica que le permita elaborar nuevas soluciones a los problemas que surgen en la cambiante vida social de nuestra época.⁸

El Derecho es una profesión predominantemente práctica, por ello la enseñanza del mismo debe ser también práctica, más aún la enseñanza en las asignaturas de tipo oral procesal, las cuales se deben ajustar a la realidad jurídica del país, puesto que si el sistema de justicia procesal penal sufrió transformaciones debido al alto índice de impunidad en México, resulta in-

⁶ *Ibidem*, p. 21.

⁷ Fix-Zamudio, Héctor, *op. cit.*, p. 384.

⁸ *Ibidem*, p. 397.

dispensable que la enseñanza del Derecho también cambie para que futuros los operadores del derecho puedan realizar correctamente su función y con ello lograr los fines del Derecho Penal.

En ese sentido coincidimos con Martín Böhmer, quien expresa que “la reforma a la enseñanza del derecho, es un problema recurrente que se torna aún más urgente en un mundo sujeto a un proceso de crisis acumuladas y violencia creciente”.⁹

La práctica que realizan los alumnos de memorizar los temas de acuerdo con las notas que toman en la clase magistral se traduce en un conocimiento a corto plazo en el que es casi nula la aplicación de esos conocimientos a los casos reales de la práctica profesional.

Este proceso metodológico de aprender implica responsabilidad tanto del alumno como del docente, como lo expresa María del Pilar Hernández “El proceso de enseñanza aprendizaje alude a un proceso por excelencia humano, donde se ven involucrados, dialécticamente, tres elementos a saber: docente, alumnos y contenidos de la enseñanza-aprendizaje”.¹⁰

Así, al haber un avance en el sistema de enseñanza, el proceso es dialéctico en tanto que “se establece un vínculo de retroalimentación entre los elementos humanos que participan, esto es, el docente en la medida que transmite los conocimientos, aprende y, en la recíproca, los alumnos no se convierten en meros receptores de la información”.¹¹

La motivación a través de técnicas de enseñanza dinámicas dirige la conducta del alumno y lo dispone al aprendizaje para ello el docente debe contribuir en el desarrollo de las competencias “El docente actual debe tener presente que su labor no se limita a una mera transmisión mecánica de la información, sino un verdadero esfuerzo de actualización y formación de recursos humanos habilitados para un ejercicio profesional cada vez más competitivo”.¹²

Por ello, la misión del educador estriba en crear las técnicas de enseñanza que permitan al alumno desarrollar sus habilidades y aptitudes y para ello son urgentes las transformaciones en los métodos y en técnicas pedagógicas. De esta manera el alumno adquiere un conocimiento autorregulado en el que es capaz de regular su aprendizaje, realizando las acciones que le permiten resolver un problema.

⁹ Böhmer, Martín F, *La enseñanza del Derecho y el ejercicio de la abogacía*, Barcelona, Gedisa, 1999, p. 71.

¹⁰ Hernández, María del Pilar, *Didáctica aplicada al Derecho*, México, Porrúa, 2008, p. 1.

¹¹ *Ibidem*, p. 10.

¹² *Ibidem*, p. 21.

El distinguido jurista Piero Calamendrei critica la cátedra tradicional de la siguiente manera:

La explicación oral, tal como se suele hacer en nuestras facultades jurídicas, no interesa ni puede interesar a los estudiantes; cuando es una elevada exposición de principios teóricos hecha en forma rigurosamente científica, tan sólo unos pocos están en condiciones de entenderla, al paso que la masa estudiantil asiste a ella extraña y aburrida, como el que oye recitar un discurso en lengua extranjera.¹³

La metodología en el proceso de enseñanza debe ser menos teórica y más práctica, que permita al alumno utilizar las mejores herramientas pedagógicas que sirven para el aprendizaje “La práctica forense proporciona al alumno el aprendizaje suficiente para atender ante los tribunales el problema jurídico planeado, diagnosticado, depurado y estructurado”¹⁴ por ello dentro del sistema jurídico mexicano la transformación a metodologías más prácticas en la forma de enseñar Derecho Procesal Penal es indispensable.

V. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA EL NUEVO SISTEMA DE JUSTICIA PENAL ACUSATORIO Y ORAL MEXICANO

1. *Estrategias pedagógicas*

Para un completo aprendizaje del Proceso Penal de corte acusatorio, el docente debe utilizar un modelo pedagógico mediante estrategias que promuevan la comprensión de los temas a través de la organización de la información.

El docente debe emplear métodos didácticos, mediante los cuales dirija verifique y rectifique el aprendizaje, del alumno la Didáctica es entendida como “la disciplina instrumental de la pedagogía, que ofrece respuestas técnicas para la conducción del aprendizaje en el aula”.¹⁵

En la pedagogía existen diversas estrategias como son los cuadros sinópticos, cuadros comparativos, matriz de clasificación, matriz de inducción, correlación, analogía, diagrama radial, diagrama de árbol, diagrama de

¹³ Calamendrei Piero citado por Campos Chacón, Sergio Alberto, *Enseñanza del Derecho y Metodología jurídica*, 2a. ed., México, Cárdenas editor y Distribuidor, 1992, p. 68.

¹⁴ Campos Chacón, Sergio Alberto, *Enseñanza del Derecho y Metodología jurídica*, 2a. ed., México, Cárdenas editor y Distribuidor, 1992, p. 81.

¹⁵ *Cf.* Hernández, María del Pilar, *op. cit.*, p. 24.

causa-efecto, diagrama de flujo, mapas: mentales, conceptuales, semánticos y cognitivos, resumen, síntesis, ensayos, debates, simposios, mesas redondas, talleres, entre otros.

Además de las diversas estrategias de enseñanza aprendizaje, “el docente debe incluir: lectura, redacción, observación, investigación, análisis, discusión y diferentes tipos de recursos: bibliográficos, audiovisuales, modelos, reales, entre otros”.¹⁶

Así el docente al utilizar diversas estrategias de enseñanza aprendizaje en el derecho procesal penal acusatorio y oral, podrá desarrollar, entre otras, las competencias:

- Cognitiva: En la que el alumno podrá conocer los fenómenos jurídicos mediante la comprensión de las normas del procedimiento y podrá aplicarlos en la práctica.
- Investigativa: Para planear interrogantes sobre los hechos y el derecho; determinar los hechos relevantes jurídicamente; formular hipótesis sobre su imbricación; recopilar y producir información para verificar las hipótesis, y validarla para formular argumentos, teorías o conceptos generales.¹⁷
- Interpretativa: Para determinar el significado, alcance, sentido o valor de las normas, frente a las situaciones fácticas concretas a que dichas normas deben aplicarse.¹⁸
- Argumentativa: Para determinar una proposición, teoría o conclusión; reunir los fundamentos fácticos, jurídicos y probatorios que las sustentan; y clarificar y evaluar organizadamente los medios de prueba.¹⁹
- Comunicación oral y escrita: Para dar a conocer de manera clara, exacta, relevante, profunda, amplia, coherente, lógica y persuasiva las ideas y argumentos; interrogar y objetar; e intervenir asertivamente en los debates sin improvisar.²⁰
- Sistémica: Para analizar y sintetizar dinámicamente las interacciones entre los elementos constitutivos de una situación o fenómeno, a partir de la aplicación de reglas y principios.²¹

¹⁶ *Ibidem*, p. 20.

¹⁷ Comisión Interinstitucional para el impulso de la oralidad en el Proceso Penal, 2003, *op. cit.*, p. 24.

¹⁸ *Idem*.

¹⁹ *Idem*.

²⁰ *Idem*.

²¹ *Idem*.

- Liderazgo: Para guiar a las personas en busca de la consecución de los objetivos y la concreción de los medios.²²
- Autonomía. Para que el alumno desarrolle estrategias autodidactas y pueda autorregular su aprendizaje.
- Acercamiento a la realidad profesional y laboral. Para que los futuros operadores jurídicos a través de ejercicios metodológicos puedan conocer de cerca la práctica jurídica.
- Solución de problemas. Para que el alumno sea capaz de resolver un problema jurídico similar a los casos reales.

2. *Métodos de Enseñanza-Aprendizaje*

Para el éxito en el uso de las estrategias de enseñanza-aprendizaje se requiere de una metodología específica en el área jurídica, tomando como punto de partida los métodos que se desarrollan en la actualidad en los países modernos “El método está definido por el tipo de educación que se pretende brindar, siempre basada en lo práctico-experimental y en el ejercicio permanente de la contradicción probatoria, fundamento de cualquier sistema acusatorio garantista, efectivo y transparente”.²³

Los métodos que se proponen para la enseñanza-aprendizaje del Derecho Procesal Penal son:

- a) La simulación de casos en los que se desarrolle el procedimiento jurídico penal: “La simulación es una estrategia que pretende representar situaciones de la vida real en la que participan los alumnos actuando roles, con la finalidad de dar solución a un problema o, simplemente, para experimentar una situación determinada”.²⁴

En la enseñanza del proceso oral el método de simulación de procesos orales es un ejercicio en el cual se actúa en audiencias de juicio y los alumnos asumen determinado rol al que dan solución y son supervisados por un docente quién al final de la dinámica les realiza una evaluación a cada uno, participándole indicándoles sus fortalezas y debilidades el desarrollo del caso simulado.

²² Comisión Interinstitucional para el impulso de la oralidad en el Proceso Penal, 2003, *op. cit.*, p. 25.

²³ *Ibidem*, p. 38.

²⁴ Pimienta Prieto, Julio H. *Estrategias de enseñanza- aprendizaje*, México, Pearson, 2012, p. 130.

Con el método de casos el alumno procesa de mejor forma su actuación en el procedimiento penal, tiene una mayor comprensión de las etapas en el procedimiento, aplica los artículos del Código Nacional de Procedimientos Penales y leyes aplicables a los casos concretos.

Con el método de casos se pretende que los alumnos observen, realicen un hacer, asimilen la información y se formen de un criterio jurídico, con lo cual desarrollan destrezas y habilidades como la creatividad, la precisión, y a través de dinámicas pueden aprender a cumplir adecuadamente un rol en el proceso oral.

- b) Método de problemas jurídicos. Este método consiste en realizar un problema jurídico simulado el cual los alumnos deben resolver y al finalizarlo realizar un análisis conjunto con la supervisión del profesor.
- c) Clínicas jurídicas. Se debe incorporar asignaturas de clínicas jurídicas donde se estudien de casos prácticos y se realicen prácticas profesionales a través de un aprendizaje en el que los alumnos aprendan y se involucren con situaciones como las que se presentan en los casos reales.
- d) Seminarios. En los que los estudiantes preparen, discutan y presenten una ponencia sobre un tema procesal penal y desarrollen los puntos de vista propios y de los demás compañeros.
- e) Concursos sobre procedimientos arbitrales o judiciales simulados. Este tipo de concursos se debe realizar con frecuencia en el que un grupo de alumnos de una Facultad de Derecho concursen con alumnos de otra Facultad, y deben ser dirigidos por un tutor experto en el procedimiento penal.
- f) Conferencias impartidas por expertos invitados. Para fortalecer el aprendizaje de los alumnos y que tengan un conocimiento más cercano a la realidad se deben organizar en las facultades conferencias emitidas por operadores jurídicos que actualmente intervienen en el proceso penal acusatorio.
- g) Método socrático. En el que el profesor proporcione a los alumnos lecturas acerca del proceso penal acusatorio y oral para que en clase puedan discutirla y realizan un debate en torno al tema, lo que se puede complementar con el estudio de criterios jurisprudenciales actuales.
- h) Asistencia a audiencias reales. En este método se puede realizar un convenio de colaboración entre las Instituciones y las Facultades a fin de que los profesores puedan llevar a los alumnos a salas de audiencias en donde se desarrollen juicios reales.

Por último, el lugar de impartición de cátedra en la enseñanza del Derecho Procesal Penal debe ser adecuada con la metodología, el contar con una sala de juicios orales, posibilita el aprendizaje en las asignaturas prácticas y en el desarrollo de habilidades como la retórica, la dialéctica y la argumentación.

VI. CONCLUSIONES

El proceso de enseñanza-aprendizaje del nuevo sistema procesal penal acusatorio y oral, más que en la acumulación de conocimientos, debe desarrollarse bajo competencias, estrategias pedagógicas y métodos modernos de enseñanza-aprendizaje en los que se forme un profesional crítico, creativo y útil a la sociedad mexicana.

En México el proceso de enseñanza-aprendizaje es de manera tradicional carente de reflexión crítica en el alumno y está limitado a evaluar la capacidad memorística.

Países como Alemania, Brasil, Canadá, Estados Unidos de América, Finlandia, Francia, Países Bajos, Polonia, Rusia y Suecia tienen un sistema de enseñanza moderno cuya metodología se puede adoptar en nuestro país, toda vez que con esos métodos de enseñanza-aprendizaje el alumno interpreta y aplica correctamente el Derecho a través de un razonamiento jurídico, argumentación, persuasión y pensamiento crítico.

La transformación del sistema procesal penal conlleva cambios importantes no solo en las estructuras, en la infraestructura, o en las normas jurídicas, sino también en los operadores del sistema, quienes deben aprender el sistema jurídico penal de formas diferentes a las tradicionales, al ser distinta la forma de aplicación del derecho.

Se debe utilizar entonces una estrategia que promueva el aprendizaje activo, el aprender haciendo, que convierta a los estudiantes en activos sujetos de su propio aprendizaje, mientras que el docente propicia las situaciones, orienta y brinda apoyo para profundización y consolidación de los aprendizajes.

En la enseñanza del Derecho se recomienda utilizar herramientas pedagógicas como son los cuadros sinópticos, cuadros comparativos, matriz de clasificación, matriz de inducción, correlación, analogía, diagrama radial, diagrama de árbol, diagrama de causa-efecto, diagrama de flujo, mapas: mentales, conceptuales, semánticos y cognitivos, resumen, síntesis, ensayos, debates, simposios, mesas redondas, talleres, entre otros.

El docente al utilizar diversas estrategias de enseñanza aprendizaje en el derecho procesal penal acusatorio y oral, podrá desarrollar las competencias: cognitiva, investigativa, interpretativa, argumentativa, sistémica, de liderazgo, entre otras.

Los métodos y técnicas que se proponen implementar para la enseñanza-aprendizaje del Derecho Procesal Penal son: La simulación de casos en los que se desarrolle el procedimiento jurídico penal, método de problemas jurídicos, clínicas jurídicas, seminarios, concursos sobre procedimientos simulados, conferencias impartidas por expertos invitados, método socrático y asistencia a audiencias reales.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- BÖHMER, Martín F., *La enseñanza del Derecho y el ejercicio de la abogacía*, Barcelona, Gedisa, 1999.
- CAMPOS CHACÓN, Sergio Alberto, *Enseñanza del Derecho y Metodología jurídica*, 2a. ed., México, Cárdenas editor y Distribuidor, 1992.
- COMISIÓN INTERINSTITUCIONAL PARA EL IMPULSO DE LA ORALIDAD EN EL PROCESO PENAL, 2003. *Técnicas del juicio oral en el sistema penal colombiano, guía del docente*, Bogotá, USAID.
- FIX-ZAMUDIO, Héctor, *Metodología, docencia e investigación jurídicas*, 4a. ed., México, Porrúa, 1995.
- HERNÁNDEZ, María del Pilar, *Didáctica aplicada al Derecho*, México, Porrúa, 2008.
- PIMIENTA PRIETO, Julio H. *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*, México, Pearson, 2012.
- TURULL, Max y ALBERTÍ Enoch, *La enseñanza del Derecho en Europa y América*, España, Consejo editorial Ice-Octaedro, 2014.
- WITKER, Jorge, *Técnicas de la enseñanza del Derecho*, 4a. ed., México, PAC-UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1985.

PROGRAMAS DE FORMACIÓN LEGAL DIRIGIDOS POR ESTUDIANTES DE DERECHO COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA

Jimena SALAZAR MONTOYA*

RESUMEN: Presentamos la experiencia del curso “Educación Legal” que se dicta en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, desde el año 1991. Este curso combina experiencia de campo con reflexión crítica sobre lo que implica la ciudadanía y el ejercicio de derechos en un país diverso, con diferentes niveles de exclusión, pobreza y violencia. Esto a partir del trabajo conjunto e intercambio de información entre estudiantes, del penúltimo y último año de Derecho, y grupos de adolescentes y ciudadanos interesados en temas legales, a través de la ejecución de programas de formación diseñados y dirigidos por los estudiantes. Se muestra como en este curso los estudiantes tienen una primera experiencia de educadores o facilitadores de conocimientos jurídicos y también se le encarga generar un espacio de aprendizaje democrático, de ejercicio de ciudadanía. La propuesta es superar la visión del estudio del Derecho separado de lo que sucede en la realidad, a través de la contextualización de los conocimientos jurídicos que tienen los estudiantes en un espacio físico y grupal determinado, donde se confronten a preguntas y a necesidades jurídicas de personas determinadas. Todo esto permite a los estudiantes integrar, profundizar sus conocimiento teóricos y también desarrollar sus destrezas y habilidades investigativas, comunicativas y de manejo de grupos.

PALABRAS CLAVE: Educación legal, acceso a la justicia, Derecho preventivo, educación para la convivencia, ciudadanía, investigación empírica.

ABSTRACT: We present the experience of the course “Legal Education”, taught in the School of Law at the Pontifical Catholic

* Profesora del Departamento de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

University of Peru since 1991. This course combines field experience with critical reflection on citizenship and the exercise of rights in a diverse country with different levels of exclusion, poverty and violence. In order to accomplish these objectives, junior and senior law students have to design and run training programs in which they work and share legal information with teenage groups and citizens interested in legal issues. Thus, in this course the law students have a first experience as educators or facilitators of legal knowledge and are also responsible for creating a setting for democratic learning and citizenship exercise. The proposal is to overcome the vision of studying law as separated of what happens in social reality, through the contextualization of legal knowledge of the students in a particular physical and group setting, where they confront questions and legal needs of certain people. This article shows how this course enables students to integrate and deepen their theoretical knowledge, as well as develop their skills on research, communication and group management.

KEYWORDS: Street Law, access to justice, citizenship, coexistence educational programs, empirical research, preventive law, legal education.

SUMARIO: I. Introducción. II. Antecedentes. III. Diseño del curso. IV. Aproximación a la experiencia. V. Desarrollo de habilidades y destrezas verbales y de manejo de grupos. VI. Tipo de investigación que promueve el curso. VII. Reflexiones finales. VIII. Bibliografía.

I. INTRODUCCIÓN

Presentamos las experiencias del curso Educación Legal que se dicta, desde 1991, en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Nos parece pertinente mostrar cómo se ha ido configurando este curso a través de los años y cómo, en la actualidad, se ha convertido una opción interesante para lograr varias de las competencias de aprendizaje establecidas en el plan de estudios de pregrado de Derecho de esta Universidad.

El curso combina experiencia de campo con reflexión crítica sobre lo que implica la ciudadanía y el ejercicio de derechos en un país diverso, con diferentes niveles de exclusión, pobreza y violencia. Esto a partir del trabajo conjunto e intercambio de información entre estudiantes del último año de

Derecho con grupos de adolescentes y ciudadanos organizados interesados en temas legales, a través de la ejecución de programas de formación dirigidos a adolescentes y a adultos interesados en temas jurídicos.

Se desarrolla a través de la metodología aprendizaje-servicio, que combina el aprendizaje de contenidos, procedimientos y actitudes con la realización de actividades dirigidas a la comunidad. El curso está dividido en sesiones lectivas y sesiones de trabajo de campo fuera de la universidad.

En las salidas de campo se ejecutan talleres: cada pareja de estudiantes de Derecho dirige entre cinco y siete talleres dirigidos al mismo grupo de personas durante el semestre (entre 15 y 25 personas). Estos talleres son espacios de aprendizaje en los cuales los estudiantes comprenden las limitaciones que tiene el Derecho cuando uno se enfrenta a necesidades concretas, ponen en práctica métodos y técnicas de enseñanza, y desarrollan sus destrezas verbales y de manejo de grupos.

Además, hemos identificado estos espacios de aprendizaje como “lugares ricos en datos” porque brindan la oportunidad a los estudiantes de recoger información empírica sobre percepciones sobre el sistema de justicia, sobre los abogados, casos concretos de afectación de derechos, entre otros. Es por ello, que en el último año se viene desarrollando técnicas y habilidades para el recojo, procesamiento y análisis de información empírica. Con lo cual, este es curso en el cual también se desarrollan habilidades investigativas.

En lo que sigue, presentaremos su configuración actual, algunos datos sobre su puesta en práctica y destaremos los aspectos que hacen que este curso sea uno adecuado para que los estudiantes desarrollan habilidades y destrezas vinculadas a la investigación, comunicación y manejo de grupo.

II. ANTECEDENTES

Educación Legal - PROSODE es un curso de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, que desde su creación está dirigido a promover la formación ciudadana y la defensa y promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Fue creado en 1991, inicialmente con el nombre “Prevención Legal” y junto con el curso “Problemas jurídicos de sectores marginales”, ahora denominado Asesoría Legal, integraban el área de Proyección Social de Derecho - PROSODE. Esta área nació por iniciativa de estudiantes, profesores y autoridades en el Claustro Pleno de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Derecho, de 1989, este claustro fue

convocado para discutir el Plan de Estudios de la facultad de el año 1993 (Ortiz, 2010).

Desde entonces, se concibió como un curso teórico-práctico, electivo, que los estudiantes pueden llevar a partir del cuarto año de estudios, en el cual la estrategia de vinculación de estudiantes con grupos determinados de ciudadanos, construye un lugar de encuentro entre la Universidad con la sociedad, donde se establecen diálogos y se produce conocimiento de forma conjunta. Ese ha sido el horizonte de trabajo desde entonces.

En la actualidad, con la entrada en vigencia del nuevo plan de Estudios de la Facultad de Derecho, en enero de 2015, que buscar instaurar uno por competencias, este será un curso optativo, junto con Asesoría Legal y los diferentes cursos de Clínica Jurídica, que los estudiantes llevarán en el onceavo ciclo de la carrera de Derecho. Consideramos que la actual configuración de este contribuye al cumplimiento de las competencias previstas en el modelo educativo, tanto las genéricas como las específicas de la carrera de Derecho.

A continuación, presentaremos la configuración actual del curso.

III. DISEÑO DEL CURSO

El curso combina experiencia de campo con reflexión crítica sobre lo que implica la ciudadanía y el ejercicio de derechos en un país diverso, con diferentes niveles de exclusión, pobreza y violencia, como es el Perú. Esto a partir del trabajo conjunto e intercambio de información con grupos de adolescentes y población adulta, interesada en temas jurídicos.

Para ello, se desarrollan clases, discusiones grupales y se brinda metodología y estrategias para el diseño y ejecución de programas de capacitación. Los temas que se abordan están vinculados a los derechos fundamentales de grupos vulnerables, organización y estructura del Estado, los cuales son establecidos en coordinación con integrantes de estos grupos y se complementa con la identificación de necesidades jurídicas que hacen los estudiantes en semestres precedentes.

Este curso procura que, además de la vinculación de temas centrales del Derecho con lo que sucede efectivamente en realidades determinadas y concretas, los estudiantes desarrollen habilidades necesarias para la enseñanza, el manejo de grupos, recojo y análisis de información empírica y destrezas verbales.

1. *Objetivos del curso*

Los objetivos del curso planteados en relación a los estudiantes de Derecho son los siguientes:

- Conocer y aplicar los principios del Estado Constitucional de Derecho y los derechos fundamentales, especialmente sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes.
- Aplicar estrategias para identificar necesidades jurídicas de poblaciones vulnerables.
- Conocer métodos y técnicas para diseñar y ejecutar actividades de formación en derecho, ejercicio de ciudadanía y difusión legal.
- Identificar y desarrollar las destrezas y habilidades de los estudiantes para el manejo de grupos y el trabajo en equipo, promoviendo la solidaridad y responsabilidad frente a la comunidad.
- Conocer técnicas y desarrollar habilidades para el recojo, procesamiento y análisis de información empírica.
- Promover la reflexión crítica y la rigurosidad en el trabajo académico.

2. *Metodología*

El curso se desarrolla a través de la metodología aprendizaje – servicio, que combina el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de actividades dirigidas a la comunidad. Para ello, durante el semestre se realizan sesiones lectivas, para el desarrollo del contenido conceptual, y salidas de campo, para la realización de programas de formación, dirigidos a públicos específicos.

El desarrollo de las clases se sostiene principalmente en el trabajo grupal, donde los estudiantes participan de discusiones controversiales, estudios de casos y desarrollo de dinámicas de aprendizaje.

Como parte del trabajo de campo los estudiantes, distribuidos en parejas, diseñan y ejecutan talleres dirigidos a adolescentes estudiantes de secundaria y adultos. Los talleres se llevan a cabo con una periodización quincenal. Para ello, los estudiantes deben diseñar talleres en función al público que capacitarían y cuentan con la asesoría pedagógica previa a las salidas de campo, en las cuales un docente evalúa su diseño de sesión de taller y los contenidos planteados.

A continuación presentamos cada una de estas actividades, tomando la experiencia de trabajo del año 2015.

IV. APROXIMACIÓN A LA EXPERIENCIA

En el semestre 2015-1 el número de estudiantes matriculados en el curso fue veinte, todos estaban cursando el último año de la Facultad de Derecho.

Como parte del curso, los veinte estudiantes agrupados en parejas realizaron dos programas de formación. El primero, compuesto de cinco sesiones de dos horas cada una, dirigidas a un mismo grupo de adolescentes (han participado 140 adolescentes de dos instituciones educativas públicas del distrito limeño de San Martín de Porres) y; el segundo, dirigido a trabajadores de una ONG que brinda servicios de salud, educación y derechos reproductivos, en convenio con el Estado, (participaron 80 profesionales y personal técnico de un centro de salud público y de un jardín de niños de Canto Grande, en el distrito de San Juan de Lurigancho.

De acuerdo a los perfiles de los participantes elaborados por los estudiantes, las características comunes de los adolescentes participante son:

- Adolescentes entre 12 y 15 años de edad. La gran mayoría de participantes adolescentes viven en el distrito de San Martín de Porres; es decir, en el mismo distrito de la institución educativa. Solamente algunos vivían en distritos aledaños como Los Olivos y Cercado de Lima.
- Todos los participantes nacieron en Lima. Sin embargo, el 86% de sus padres nació en otra región. Es decir, tienen un antecedente directo de migración.
- Ningún participante realiza algún tipo de trabajo remunerado. La principal actividad de todos era estudiar.
- La mayoría de los participantes viven con algunos de sus padres o ambos. Solo seis vivían con otros familiares, sin sus padres.
- La gran mayoría de los padres y madres de los adolescentes trabajan de forma independiente, ejerciendo oficios o negocios pequeños; solo unos pocos trabajan bajo contratos de naturaleza laboral en fábricas o empresas grandes.
- La composición familiar mayoritaria de los participantes del taller es de familias extensas, ya que conviven con los abuelos, tíos, primos.

Las características de los participantes adultos fueron las siguientes: personas entre 22 y 65 años de edad, profesionales o técnicos (médicos, psicólogos, enfermeras, técnicos de enfermería y personal administrativo) que brindan servicios de salud en un posta médica. La población principal que atienden son mujeres gestantes o madres de niños pequeños en una zona pobre de Lima. También participaron en este taller profesores de educación inicial. Todos trabajan con personas en situación de vulnerabilidad. Un proyecto grande de esta ONG es la RED Mamis que da soporte y apoyo a un número importante de adolescentes embarazadas.

En el semestre 2015-2 los 20 estudiantes matriculados en el curso vienen realizando también dos programas de formación con adolescentes con características similares a las del semestre anterior. El programa de formación dirigido a personas adultas variará. Se desarrollarán dos talleres dirigidos a líderes y lideresas de Juntas Vecinales del Cerro el Pino. Es decir, a vecinos organizados que trabajan de manera coordinada con la Policía Nacional del Perú para prevenir y actuar frente a la delincuencia e inseguridad ciudadana.

Cabe destacar que los participantes que asisten a los talleres que componen los programas de formación lo hacen de manera voluntaria. Es decir, tanto los adolescentes como los adultos son invitados a asistir a los talleres que se realizan, generalmente, los días sábados. La acogida y buena disposición de los participantes para asistir a todos los talleres programados es un reto que asumen los estudiantes de Derecho, pues son ellos quienes deben procurar que los participantes que asistan al primer taller lo hagan a los siguientes y completen el programa de formación.

Es un reto porque no es fácil mantener el interés de adolescentes en temas que muchas veces son considerados muy formales y hasta aburridos. Es por ello que deben hacer talleres muy dinámicos y que respondan a las expectativas e intereses de los y las participantes. Lo mismo en el caso de los participantes adultos, que si bien asisten porque tienen una necesidad concreta o problema jurídico concreto, considerar la utilidad del taller como factor determinante para participar en otra sesión.

1. Elaboración de los contenidos: organización y selección

Como señala Paulo Freire, enseñar exige rigor académico, enseñar exige investigación, enseñar exige respeto a los saberes de los educandos y rechazo a cualquier forma de discriminación (2004). Estos son ejes que determinan los diseños y la ejecución de los programas de formación, de cada uno de los talleres.

Los contenidos temáticos que se desarrollan en el curso, están vinculados a la educación para la convivencia y la educación para el ejercicio de derechos y cumplimiento de deberes¹. A través de la reflexión teórica y de la práctica los estudiantes se aproximan a la vida social y política, a las necesidades jurídicas de la población y al percepción que tienen sobre derechos, libertades y obligaciones que la sociedad considera como legítimos, a la forma como se configuran los conflictos y la manera de resolverlos, la función que tienen las familias, la escuela, las organizaciones vecinales en la construcción de ciudadanía. (Le Gal 2005: 14).

Así, un enfoque central del curso es la educación en derechos humanos. De acuerdo con el Programa Mundial de educación en derechos humanos de las Naciones Unidas (2006: 14), la educación en derechos humanos es “[el] conjunto de actividades de capacitación y difusión de la información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos mediante la transmisión de conocimientos, la enseñanza de técnicas y la formación de actitudes con la finalidad de:

- Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales
- Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de dignidad del ser humano;
- Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos;
- Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática en la que impere el Estado de Derecho;
- Fomentar y mantener la paz;
- Promover un desarrollo sostenible y centrado en las personas y la justicia.

Para el diseño de las unidades temáticas de los programas de formación se realizan entrevistas a los directores, profesores y algunos estudiantes de la institución educativa o a los líderes de los grupos de adultos con quienes trabajamos. También se toma en cuenta las necesidades jurídicas identificadas por los estudiantes de semestres anteriores, del mismo grupo

¹ En el siglo XX se han producido una serie de movimientos de renovación pedagógica. Que han tenido entre sus objetivos “educar para la vida”, como al escuela nueva, la escuela activa, etc. En la posguerra surgen movimientos de personas que sugieren una concepción abierta de ciudadanía, que con el tiempo dessembrará en la Educación para la convivencia. Entre ellos cabe citar a T.H. Marshall y a Hannah Arendt (citado por Betancourt y Fonseca).

o uno con característica similares, y los conocimientos de los estudiantes de Derecho.

Cabe señalar que entendemos por necesidades jurídicas los problemas que afectan un derecho constitucional, legal, jurisprudencial o contractualmente reconocido y que desemboca en una situación contenciosa entre dos o más partes (para solucionarlo se necesita de la intervención de un tercero) (La Rota y otros 2014: 15). Utilizamos las estrategias para identificarlas propuesta por el PNUD y las aplicadas en Colombia (PNUD 2005; Uprimny 2013).

En los dos últimos semestres los temas desarrollados en los talleres fueron los siguientes:

- Derechos y deberes de los niños, niñas y adolescentes
- Violencia familiar
- Derecho a la identidad y filiación
- Los derechos y deberes entre padres e hijos: alimentos, tenencia, régimen de visitas
- Trabajo infantil
- Derecho a la salud y acceso a los servicios de salud
- Estado, organización y funciones
- Estado y democracia
- Ciudadanía y ejercicio de derechos
- Acceso a la información pública
- El sistema de justicia penal
- Flagrancia, detención, arresto ciudadano
- Derechos de personas con discapacidad

Un tema transversal que se abordan en todos los talleres es el derecho a la igualdad y no discriminación, el cual es insertado de alguna manera cuando se abordan los temas. En los ejemplos, en el análisis de casos, etc.

Todos estos temas son abordados desde un enfoque de acceso a la justicia amplio. Es decir, consideramos el acceso a la justicia se encuentra garantizado cuando una persona tenga posibilidades de recurrir a mecanismos que le permitan resolver su controversia jurídica o hacer respetar sus derechos afectados. Se considera que las vías para satisfacer este derecho no son únicamente los juzgos o tribunales del Poder Judicial, sino también otras formas complementarias que la sociedad genera para ello (la justicia comunal, las diversas formas de justicia de paz en el país, los métodos alternativos de resolución de conflictos, etcétera).

Como sabemos, este es un derecho fundamental, que no es igual para todas las personas. Los obstáculos para el acceso son diferentes dependiendo del grupo poblacional del que se trate y sus efectos sobre cada grupo son asimétricos, en el sentido de que la misma barrera afecta en distintos grados el acceso a la justicia de cada población (La Rota y otros 2014: 15). Esto es comprobado y documentado por los estudiantes en las salidas de campo.

Para determinar el orden en el que los temas serán abordados, tratamos de integrar los que estén relacionados entre sí de manera que sean más fáciles de relacionar y se trabajarán en una secuencia lógica. Por ejemplo, un programa de formación fue planteado y desarrollado en el siguiente orden:

<i>Tema</i>	<i>Objetivos</i>
Taller 1: Derechos de los niños, niñas y adolescentes y ciudadanía	<ul style="list-style-type: none"> • Que los participantes logren integrarse al grupo de trabajo. • Que los participantes sepan que son los Derechos Humanos de los niños, niñas y adolescentes. • Que los participantes conozcan y establezcan diferencias entre las dos doctrinas de protección de la infancia. • Que los participantes conozcan que para cada derecho existe un deber.
Taller 2: Estado y Constitución	<ul style="list-style-type: none"> • Que los participantes comprendan el concepto de Estado y los elementos del mismo. • Que los participantes conozcan la Constitución, su importancia y puedan identificar que está compuesta por dos partes: los Derechos Fundamentales y la Organización del Estado.
Taller 3: Sistema de Justicia Penal Juvenil y Detención Arbitraria	<ul style="list-style-type: none"> • Que los participantes reconozcan la existencia de un sistema de justicia penal juvenil y conozcan sus características principales. • Que los participantes logren identificar los supuestos de detención arbitraria y que sepan diferenciar cuando procede una detención y cuando no.
Taller 4: Deberes y Derechos de los Padres y de los Hijos	<ul style="list-style-type: none"> • Que los participantes reconozcan las relaciones jurídicas que se dan en la familia y su vinculación estrecha con los derechos fundamentales, como la vida, la salud, la igualdad, el libre desarrollo, etc.

La selección de los contenidos también depende de los conocimientos de los estudiantes de Derecho. Si bien en las clases teóricas podemos brindar contenidos nuevos, la idea es que en esta los estudiantes integren conocimientos adquiridos en cursos previos, profundicen y problematicen sobre los mismos. Esto resulta interesante pues los estudiantes se encuentran en la etapa final de la carrera.

2. Preparación el contenido, selección y manejo de recursos

La semana previa a las salidas de campo, a la ejecución de un taller, los estudiantes, en parejas, asisten a asesorías pedagógicas con las profesoras del curso. En estas presentan una propuesta de “diseño de taller” que contiene los objetivos conceptuales, actitudinales y procedimentales del taller; las actividades que realizan durante la sesión. En el diseño del taller se debe señalar, por ejemplo, las preguntas que plantearán para iniciar el debate, los ejercicios prácticos, los casos que se discutirán, los guiones de las dramatizaciones, los cuestionarios que aplicarán y demás estrategias que permitan la enseñanza activa.

También deben señalar la distribución del tiempo y los medios de apoyo y materiales que utilizarán durante el taller. Esto permite evaluar la pertinencia de los temas o de las estrategias así como prever si las condiciones como el espacio y tiempo permitirá o no su empleo.

Cabe señalar que las técnicas de enseñanza más utilizadas y que los estudiantes refieren que son las más útiles son las dramatizaciones, discusión en grupos pequeños, la resolución de casos y actividades de concursos.

Los talleres dirigidos a adultos también son dinámicos; pero tienen un fuerte componente de trabajo de casos en los cuales los participantes tienen un interés concreto.

3. Evaluación de la ejecución del taller

En este curso la evaluación es permanente. Se evalúan la participación en las clases teóricas, controles de lectura, las salidas de campo (ejecución de los talleres) y el informe final del curso.

El mayor peso de la nota final se concentra en las salidas de campo, en estas se evalúa el diseño, la metodología, el desempeño en la “puesta en escena” y el manejo de contenidos jurídicos. La matriz de evaluación utilizada es la siguiente:

DISEÑO: <i>Esquema de taller 5 pt nota grupal 0-5 pt</i>					
<i>Puntualidad en la entrega del esquema</i>	<i>Buena presentación del esquema (buena redacción, buena ortografía, orden, limpieza)</i>	<i>Trabajo en equipo para la elaboración</i>	<i>Contenido detallado, original y creativo</i>	<i>Anexos completos y correctamente desarrollados</i>	<i>Puntaje</i>
0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	5 pts.

METODOLOGÍA: <i>Dinámicas y materiales de apoyo 0-4 pt</i>						
<i>1 dinámica/ material</i>	<i>2 dinámicas/ materiales</i>	<i>Más de 3 dinámicas/ materiales de clase</i>	<i>Más de 3 dinámicas/ material y 2 nuevos (no son de clase)</i>	<i>Más de 3 dinámicas/ materiales nuevos innovadores y creativos</i>	<i>Puntaje</i>	
0.5	1	2	3	4 pts.	4 pts.	
DESEMPEÑO: <i>Asistencia, puntualidad y desenvolvimiento 0-6 pt</i>						
<i>Puntualidad</i>	<i>Buena postura Contacto visual</i>	<i>Lenguaje sencillo</i>	<i>Propicia participación</i>	<i>Buen manejo de grupo</i>	<i>Empatía con el público</i>	<i>Puntaje</i>
1	1	1	1	1	1	6 pts.
CONTENIDO: <i>Nivel de conocimientos jurídicos 5 pt</i>						
<i>Regular conoci- miento del tema</i>	<i>Relaciona lo jurídico con la realidad del público</i>	<i>Desarrolla todo los temas planteados</i>	<i>Investiga/ Contesta pre- guntas correctamente</i>	<i>Puntaje</i>		
1	0-2	1	1	5 pts.		

Cabe señalar que para evaluar el desempeño y los contenidos conceptuales las profesoras del curso observamos por lo menos dos actividades de cada uno de los talleres, de acuerdo al diseño planteado por cada grupo de estudiantes.

Si bien no poder observar la ejecución completa de todos los talleres puede ser una limitación para la evaluación. Este es un problema sobre el cual hemos reflexionado y consideramos que observar secuencias importantes de un taller es como extraer pequeñas muestras, a partir de las cuales podemos hacer inferencias.

Finalmente, los alumnos reciben su nota después de la ejecución de cada taller acompañada de una retroalimentación tanto del diseño como de su desempeño. Lo cual contribuye a la mejora del siguiente taller.

V. DESARROLLO DE HABILIDADES Y DESTREZAS VERBALES Y DE MANEJO DE GRUPOS

La función básica del educador debe ser facilitar el aprendizaje a sus principales receptores: los estudiantes. En las últimas décadas se habla de formación de competencias² entendidas en un sentido amplio, como la conjunción del saber

² La noción de competencia, con una amplia discusión en psicología cognitiva, fue generalizada en el contexto global durante la década de los noventa. En 1997, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lanzó el Programa Internacional

(conceptos, teorías, modelos, definiciones), y el saber hacer (habilidades, destrezas, aplicaciones prácticas de los conocimientos teóricos), con actitudes y estilos sobre cómo hacer las cosas en cada campo de trabajo (Betancourt y Fonseca).

Este curso ubica al estudiante en una primera experiencia de educador o facilitador de conocimientos y también se le encarga generar un espacio de aprendizaje democrático, en el cual los adolescentes se sientan cómodos, participen activamente y se cumpla la premisa del curso que es entender que los adolescentes son ciudadanos, sujetos de derechos y deberes.

Así, es un curso que se enfatiza mucho la importancia de la escucha y da a los estudiantes la posibilidad de mejorar sus destrezas verbales y no verbales. También se busca que los estudiantes aprendan a desarrollar habilidades para trabajar en equipo y también para dirigir grupos.

Es por ello, que este es un curso que necesita del aporte teórico y práctico de especialistas de otras disciplinas. La participación al inicio del semestre de educadoras y psicólogas educacionales es muy importante. Ellas hacen posible que los estudiantes comprendan cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje, qué implica diseñar y dirigir una sesión de aprendizaje. Además, se presentan estrategias didácticas para captar la atención del público y para un manejo adecuado del grupo.

Además, se ha incorporado la participación de un comunicador a fin de reflexionar y hacer ejercicios sobre la comunicación eficaz, estrategias para ser concientes del lenguaje verbal y no verbal que empleamos al comunicarnos y al dirigir una sesión de aprendizaje.

Este es un eje nuevo del curso. Consideramos que la participación de estos profesionales no debe restringirse a una cuantas sesiones de clase, sino que debería incorporarse durante todo el semestre.

Cabe señalar que tanto de la comunicación adecuada como el manejo del grupo son elementos evaluados por las profesoras, a través de la observación de los talleres, y posteriormente, objeto de comentario con los estudiantes.

Este es un factor que los estudiantes valoran mucho y en los que se puede ver mejoras significativas. Al inicio del semestre son muy pocos los estudiantes que se muestran resueltos para dirigir una sesión. Al final del curso, todos los estudiantes han enseñado, dirigido, expuesto ideas en por lo menos seis sesiones de dos horas cada una. Lo cual constituye una experiencia de mejora de sus habilidades comunicativas importante.

para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), donde el concepto de competencia se entiende como la “capacidad de los estudiantes de analizar, razonar y comunicarse efectivamente conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas”

VI. TIPO DE INVESTIGACIÓN QUE PROMUEVE EL CURSO

Este curso que tiene como protagonista al estudiante de Derecho, quien es el elemento principal de este proceso dinámico de aprendizaje-enseñanza. En todo este proceso la investigación es un elemento primordial, como lo mencionamos antes. No solo la investigación sobre temas jurídicos, a fin de discutirlos y tener el dominio necesario que brindará la seguridad al estudiante para enseñar el concepto o la institución jurídica y vincurla con la realidad, también se ha incorporado a este curso el desarrollo de habilidades y técnicas metodológicas de la investigación empírica.

Así, uno de los objetivos del curso es desarrollar habilidades y técnicas para el recojo de información cualitativa y cuantitativa para la elaboración de informes de evaluación. Es por ello, que uno de los contenidos trabajados en las primeras clases del curso son técnicas de recojo y análisis de información cualitativa, que luego, ponen en práctica: los estudiantes diseñan y realizan entrevistas individuales y grupales, encuestas de opinión, fichas de observación, etc.

Al finalizar el curso los estudiantes elaboran un informe de evaluación y también un informe sobre necesidades jurídicas de una población determinada (del grupo de adolescentes con quienes trabajaron durante el semestre y también del grupo de personas adultas).

Con la elaboración del informe de evaluación se busca mejorar los conocimientos y habilidades de los estudiantes de Derecho para preparar informes profesionales, aplicando herramientas y técnicas de recojo de información (data cuantitativa y cualitativa), análisis de la misma y redacción.

El insumo principal son las percepciones de los adolescentes que es recogida por los estudiantes de Derecho en la interacción que se produce en cada uno de los talleres. Esto, teniendo en cuenta que los talleres buscan ser un espacio democrático, de aprendizaje compartido, y donde se promueve el ejercicio del derecho de los adolescentes a ser escuchados.

En líneas generales, las actividades de recojo y análisis de información en los talleres llevados a cabo en las instituciones educativas se centran en los siguientes cuatro ejes:

1. Perfil de los adolescentes participantes de su taller.
2. Percepción de los adolescentes sobre el Derecho y sobre el sistema de justicia.
3. Cumplimiento de objetivos, valoración de la interacción con los alumnos y aprendizajes.

4. Dinámicas y otros recursos adaptados a la enseñanza del Derecho, que fueron aplicadas y/o usados en los talleres.

En los talleres dirigidos a personas adultas la atención se centran en los siguientes tres ejes:

5. Los conflictos que conocen o les interesa a los/as participantes Su intensidad, y los derechos que ellos afectan.
6. Las percepciones que tienen sobre el Derecho y el sistema de justicia.
7. Estrategias y otros recursos adaptados a la enseñanza del Derecho, que fueron aplicadas y/o usados en los talleres.

Es decir, los estudiantes a partir de problemas planteados que se pueden abreviar en las siguientes interrogantes: ¿cuáles son las necesidades jurídicas de determinada población? Y ¿cuál es la percepción de determinada población sobre el Derecho y el sistema de justicia? Y teniendo como marco teórico el propuesto en el curso, que reconoce a los niños y adolescentes como sujetos de derechos, como actores de la sociedad con capacidad para defender y exigir sus derechos, deben elaborar instrumentos de recojo de información, los cuales aplican y, finalmente, procesan y realizan la labor de análisis e interpretación de datos.

Consideramos que es importante aproximar a los estudiantes a este tipo de investigación porque es una forma de acercarlos a lo que las personas piensan y/o hacen con el Derecho, a la eficacia reguladora de las normas e instituciones jurídicas, lo cual ubica a los estudiantes como actores críticos, a partir del conocimiento de conflictos reales y a las percepciones sobre el Derecho y el sistema de justicia de un grupo de personas.

En el Perú predomina la investigación jurídica bibliográfica. Es muy escasa la investigación jurídica empírica. Esto también se ve reflejado en el ámbito universitario en el cual, la mayoría de cursos concentra su atención en este tipo de investigación. Por tanto, consideramos que este es uno de los pocos cursos en el cual los estudiantes pueden adquirir este tipo de conocimiento y aplicar estrategias que les permiten aproximarse al conocimiento de una realidad concreta. Esto con la constante guía y asesoramiento de las profesoras del curso.

También es escasa la investigación que toma en cuenta las percepciones de los adolescentes. En el Perú, a pesar de que existe una extensa bibliografía sobre el sistema escolar en general, son pocas las investigaciones que recogen el punto de vista de los niños, niñas y adolescentes (Ames y Rojas, 2014: 18).

VII. REFLEXIONES FINALES

La propuesta de este curso es superar la visión del estudio del Derecho separado de lo que sucede en la realidad. El mecanismo es contextualizar los conocimientos jurídicos que tienen los estudiantes en un espacio físico y grupal determinado. Donde se confronten a preguntas y a necesidades jurídicas de personas determinadas.

De acuerdo a la información recogida en una sesión de clases después de culminar el programa de formación dirigido a adolescentes, en el semestre 2015-1, quedó claro que para los estudiantes Derechos diseñar y ejecutar los talleres significó un aprendizaje importante. Tuvieron que prepararse para cumplir con los objetivos de los talleres, relacionados con aspectos conceptuales, actitudinales y procedimentales.

La mayoría de estudiantes destacó que tuvieron que investigar a fin de profundizar sus conocimientos jurídicos, para tener claridad poder simplificar los conceptos, las instituciones para poder enseñar. Además, destacaron que los participantes tenían conocimientos previos de varios de los temas tratados y que tenían dudas y consultas concretas que debieron absolver.

De acuerdo a la opinión de los estudiantes de Derecho, trabajar con adolescentes de escuelas públicas es un trabajo gratificante, no solo por la relación de confianza que se entabla entre los estudiantes y los adolescentes y su disposición para compartir sus puntos de vista a partir del segundo y tercer taller. Sino porque, en general, son un público con mucho interés y que cuestiona.

Muchas veces los estudiantes destacan la participación de algunos adolescentes por su buen conocimiento de los temas, y su participación crítica y cuestionadora. También porque algunos muestran capacidad conceptual para analizar los temas y señalan aspectos no inmediatamente visibles para los estudiantes o que ellos asumen como ciertos.

Finalmente, al concluir el programa de formación, queda la convicción de que la opinión, los puntos de vista de los adolescentes debe ser escuchada y que deben generar más espacios de discusión donde los adolescentes sean escuchados y se respete y escuche su opinión.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

AMES, Patricia y ROJAS, Vanessa. 2012. “Podemos aprender mejor”: la educación vista por los niños. Lima, IEP, UNICEF.

- BETANCOUR, Eduardo y FONSECA, Roberto. *El problema de los objetivos de la enseñanza del Derecho*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- BOURDIEU, Pierre. 2001. *Poder, derecho y clases sociales*, Bilbao, Spain: Editorial Desclée de Brouwer, 2001, *Discovery eBooks*, EBSCOhost (accessed October 19, 2015).
- LE GAL, Jean. 2005. *Los derechos del niño en la escuela: una educación para la ciudadanía*, Barcelona: GRAÓ.
- LINDBERG, Lucile. 1961. *La democracia en la escuela*, México, Editorial Letras.
- MINISTERIO DE JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS. 2014. *Plan Nacional de Educación en derechos y deberes fundamentales al 2021*.
- NACIONES UNIDAS. 2006. Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Plan de Acción. Primera Etapa.
- ORTIZ, Iván. 2010. Proyección y responsabilidad social en las facultades de derecho. en: Derecho PUCP / Pontificia Universidad Católica del Perú – No. 65.
- WITKER, Jorge. 1985. *Técnicas de la enseñanza del Derecho*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 4a. ed.

LAS MACRO COMPETENCIAS DEL ABOGADO COMO EJE CENTRAL DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN MÉXICO. MODELO CURRICULAR DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE COLIMA*

Arianna SÁNCHEZ ESPINOSA**

Mario DE LA MADRID ANDRADE***

RESUMEN: La propuesta del nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Derecho de la Universidad, considera las tendencias de la ciencia jurídica y las exigencias de la sociedad, así como las políticas en materia educativa y de empleo, propiciando procesos integrales, inter y transdisciplinarios, que permiten al estudioso del derecho abordar y resolver planteamientos complejos a través del pensamiento crítico, integral actuando con ética. La conceptualización actual de la ciencia jurídica, sus exigencias y su evolución, detonaron la reingeniería del programa, desarrollando un metodología de trabajo considerando como el eje central las macro competencias del egresado, involucrando contenidos actualizados así como una pedagogía activa que fortalezca la formación integral de los estudiantes, permitiendo desde su configuración atender las necesidades de su contexto y lograr la formación de profesionistas del Derecho que cumplan con las necesidades de la sociedad y tiendan a ser competitivos en el entorno global.

PALABRAS CLAVE: Innovación, Derecho, aprendizaje basado en casos, macro competencias. Transversalidad.

* Tabla de siglas: UCOL (Universidad de Colima), Proyecto TUNING (Alfa Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social), CONFED (Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho, A. C.), ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior).

** Maestra en Derecho Comercial y de la Empresa por la Universidad Panamericana. Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Colima.

*** Doctor en Derecho por la Universidad Panamericana. Director y Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Colima.

ABSTRACT: The proposal of the new studying plan of the Law Degree on the University, consider the trends in legal science, and the demands of the society, as well as the politics in educative matter and employment; generating integrated processes, interdisciplinary and transdisciplinary, that allows the law student address and resolve complex approaches through the critical thinking, integral and acting with ethics. The current conceptualization of legal science, their demands and their evolution, detonated the re-engineering of the program, developing a work methodology, considering as central axis, the macro skills of the graduate; involving updated content as well as an active pedagogy that enforces, the integral formation of the student, allowing from the settings attend the needs of their context, and accomplish the formation of law professionals that fulfill the needs of the society and with tendency of being competitive in the global environment.

KEYWORDS: Innovation, law, learning base on cases, macro skills, transversality.

SUMARIO: I. *Introducción.* II. *Elementos de Fundamentación del currículo.* III. *Propuesta de innovación curricular en la Licenciatura en Derecho, basada en las macro competencias del egresado.* IV. *Retos de la implementación del currículo.* V. *Conclusiones.* VI. *Bibliografía.*

I. INTRODUCCIÓN

El proceso de actualización del programa de Licenciado en Derecho de la Universidad de Colima se visualizaba como necesario y urgente en el contexto actual, las reformas estructurales a nuestra Carta Magna replantearon el paradigma de conceptualización, interpretación y aplicación de la ciencia jurídica en México, y los profesionistas del derecho éramos los protagonistas en dichas actividades.

Posterior a dichas reformas, una de las principales tareas era capacitar a los Abogados en esta nueva teoría del derecho así como en sus campos disciplinares bajo el nuevo enfoque y especial participación han tenido las Facultades de Derecho de las diferentes universidades del País tanto públicas como privadas, para atender las necesidades vertiginosas de este campo de la ciencia que tanta trascendencia tiene en la armonización de las relaciones sociales; en este sentido, los programas de estudio habían que-

dado superados por la realidad, así que en el caso particular se participó en un proceso de actualización del programa de Licenciatura en Derecho considerando desde el enfoque didáctico-pedagógico hasta el contenido temático de las asignaturas, incluyendo técnicas de enseñanza que no solo contemplan el método tradicional de exposición magistral tan recurrido en ésta área del saber.

El presente texto, plantea una propuesta de innovación curricular basada en macro competencias del profesionista del Derecho, en la que se incluyen los principales elementos del currículo, integrando las fuentes de dieron sustento a éste, así como los retos a los que se enfrentó tanto el proceso como los que tendrá que sortear su implementación, de manera que pueda servir como referente o caso de estudio para las demás Escuelas y Facultades de Derecho en el País y podamos ir sentando las bases para una homologación de contenidos básicos así como estrategias que nos permitan cimentar y fortalecer los conocimientos y habilidades que todo Abogado debe tener para enfrentar los retos del entorno que le corresponda vivir desde una perspectiva humanista.

II. ELEMENTOS DE FUNDAMENTACIÓN DEL CURRÍCULO

El modelo curricular de una institución se constituye en la base teórica que fundamenta los procesos de revisión, reestructuración y creación de planes de estudio, puesto que establece los postulados básicos del quehacer formativo a partir de concepciones sociológicas, epistemológicas, psicológicas y pedagógicas que respaldan la misión de dicha institución y se constituye en el puente de enlace con la visión establecida; lo curricular tiene mayor relación con la imagen pública de una institución (identidad), con la forma en que desarrolla los procesos formativos, que con la forma en que está estructurado el plan de estudios, lo cual es una cuestión más didáctica (Macedo y Torres, s/a: 2).

Estas concepciones teóricas que se indican, conforman el sustento orgánico de la propuesta curricular y en el caso la propuesta curricular desarrollada se soportó en el modelo educativo UCOL, considerando fuentes internas y externas que fundamentan la pertinencia y factibilidad del plan de estudios a partir de necesidades institucionales, demandas sociales así como del propio avance de la ciencia.

Se recurrió a diversas técnicas de obtención de datos cuantitativos y cualitativos que proporcionaran información para el sustento del programa, entre los cuales se realizó un estudio de pertinencia con egresados y empleadores, identificando a partir de éste, la exigencia del mercado labo-

ral hacia el profesionista para que desarrolle una actitud reflexiva hacia su entorno y las actividades profesionales que realiza, incluso desde su egreso de la licenciatura; visualizamos esta demanda como parte del proceso de aprendizaje del estudiantes, considerando la pertinencia de incluir el método del caso en su formación, de manera que éste participe de manera activa en la gestión de competencias mediante la reflexión y construcción de propuestas o estrategias que tiendan a solucionar una situación acaecida en la realidad.

Para cumplir con los referentes académicos y profesionales, surgió la necesidad de fortalecer o desarrollar en el estudiante, dentro del plan de estudios, habilidades y conocimientos elementales en el perfil del abogado en la actualidad y que se demandan en el mercado laboral del jurista, como: contar con razonamiento lógico y analítico, habilidades para la aplicación del conocimiento (investigación, diagnóstico, elaboración, ejecución y evaluación de proyectos), búsqueda de información pertinente y actualizada, habilidades para procesar y utilizar información; elaboración de contratos, denuncias, demandas y toda clase de escritos ante órganos jurisdiccionales; funcionamiento de los poderes del Estado y en particular de los órganos de administración de justicia; sin olvidar el actuar con responsabilidad social.

Sin embargo, el estudio de pertinencia fue solo uno de los insumos que permitió determinar el campo problematizador para la actualización curricular, considerando como elemento esencial contemplar las tendencias nacionales e internacionales del Derecho y en consecuencia determinar el perfil que debe cumplir el profesionista en el área, en este sentido, en el contexto nacional y como consecuencia de las reformas constitucionales que se han implementado a partir del 2008, se han vuelto temas medulares en los programas de Licenciado en Derecho el estudio y práctica del sistema penal acusatorio adversarial; la dimensión transversal de los Derechos Humanos en el análisis, interpretación y aplicación de la ciencia jurídica; la oralidad en materia familiar, civil y mercantil; el sistema político electoral, entre otros que han sufrido cambios relevantes que requieren ser abordados desde las aulas de los estudiante de las Licenciaturas en Derecho del País (UCOL, 2015: 48).

Al estar involucrados en un entorno globalizado, se debe atender las tendencias y normativa internacionales en el afán de propugnar por un sistema extraterritorial que conduzca al avance de la humanidad, en este sentido, el documento Meta-perfiles y perfiles de Tuning América Latina establece que: “después de todo, compete a los profesionales del Derecho la defensa y promoción judicial y extrajudicial de las garantías civiles y po-

líticas, así como de los derechos sociales. Una mayor pertinencia de la educación jurídica es también una forma de fortalecimiento que no se puede retrasar más, en particular la efectiva democratización de América Latina” (Beneitone *et al.*, 2014: 67).

Por lo tanto, se exige del egresado de la carrera de Derecho que se comporte como un agente activo del cambio; adaptándose al contexto normativo y social; que conozca y vincule las herramientas tecnológicas en su desarrollo profesional; que sea capaz de comunicarse de manera asertiva; que procure la solución de controversias por medios alternativos; que domine una segunda lengua; que trabaje de manera conjunta y organizada junto con otras áreas del conocimiento en la solución de los problemas jurídicos, todo esto encaminado a la búsqueda de la justicia para contribuir con el desarrollo armónico de la sociedad.

Las fuentes externas para fundamentar el currículo aprobado, descansan en los planes institucional, estatal, nacional de desarrollo, los estudios de pertinencia de egresados y empleadores, las observaciones que realizó el Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho, A. C. (CONFEDÉ), así como los resultados de los indicadores académicos que ha presentado la Facultad de Derecho en los últimos años, dando vida a la fuente socio profesional.

Sobre la fuente psicopedagógica, se detectó que a pesar de que en el programa anterior se implementó el modelo pedagógico centrado en el aprendizaje en el que el alumno se convierte en auto gestor de su propio conocimiento para la adquisición de aprendizajes significativos, en el currículo real predominaba el método tradicional de exposición magistral, tal vez por la influencia del factor sociopolítico evidente, ya que el operador jurídico en México es el intelectual orgánico del sistema político, que como docente, magistrado, juez o notario, hace más ideología jurídica que ciencia del derecho; (Witker y Larios, s/a, 188) por lo que se inhibía al alumno para adquirir habilidades necesarias, básicas en el constructivismo, en el programa actual se retoma dicho modelo así como el método constructivista y se incluyen asignaturas y estrategias didácticas que favorezcan este modelo de enseñanza – aprendizaje, tal es el caso de las materias optativas desde semestres tempranos así como las asignaturas con contenido reflexivo argumentativo¹, las electivas que favorecen las competencias genéricas así como

¹ La perspectiva argumentativa permite entender a fondo muchos aspectos del Derecho y de la teoría jurídica y provee, en fin, de instrumentos sumamente útiles para operar con sentido en el Derecho; particularmente, en los sistemas jurídicos de los Estados Constitucionales (Atienza, 2007, 11).

las asignaturas de análisis de casos en las áreas generales del derecho que fortalecen el aprendizaje colaborativo, la interacción académica, la utilización de recursos educativos y técnico documentales así como desarrolla el pensamiento crítico, se considera también que el alumno acredite su servicio social constitucional desde sexto semestre para que se involucre desde un poco más de la mitad de su carrera con la problemática real que aqueja a la sociedad y en la que el profesionista deberá incidir.

En este apartado se contempla la utilización de la tecnología como herramienta didáctica, se resalta la importancia del referente internacional tanto en el ámbito jurídico como en el conocimiento en general, esto nos permitirá reforzar la dimensión internacional del currículo que ha sido un elemento en creciente desarrollo en nuestra Facultad, ya que al celebrar convenios de cooperación académica con otras instituciones para la movilidad académica de profesores y alumnos, se puede tener un espectro mayor sobre la función de la ciencia jurídica en las sociedades de diferentes países así como las estrategias de aprendizaje implementadas en éstos.

En el componente epistemológico, se contempla la dinámica de la ciencia jurídica y su evolución, se abordan los elementos característicos de las corrientes filosóficas que permean en la actualidad de manera transversal en el Derecho ya que los cambios en los diversos factores de nuestro entorno, han generado nuevas teorías que explican las distintas problemáticas en todas las disciplinas del saber, por ello en el área de la ciencia jurídica se ha generalizado una conceptualización del derecho como un producto social, con diferentes enfoques, ya desde las nociones del formalismo jurídico, el positivismo normativista, el realismo jurídico y el iusnaturalismo; de las cuales, algunas de ellas, en la actualidad, han quedado subsumidas dentro de otras, por el dinamismo propio del desarrollo social.

Bajo esta premisa, se identificó la necesidad de adoptar en enfoque argumentativo en el proceso de aprendizaje, ya que este se presenta en todas las funciones del profesionista en derecho ya que éste debe proponer soluciones razonadas a los problemas jurídicos que se le plantean desde la esfera de su función.

Dentro de la fuente epistemológica se contemplan los elementos esenciales del programa educativo, partiendo desde la base filosófica como directriz ideológico del plan de estudios, pasando por el elemento material de fundamentación que radica en los contenidos jurídicos y generales a partir del realismo jurídico y la lógica para aterrizar en los elementos formales del currículo que nos proveen de las estrategias operativas de enseñanza – aprendizaje basados en el enfoque argumentativo y hermético.

III. PROPUESTA DE INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA LICENCIATURA EN DERECHO, BASADA EN LAS MACRO COMPETENCIAS DEL EGRESADO

La ciencia jurídica se transforma de manera continua con la finalidad de responder a las necesidades de su entorno social, por lo que en este plan de estudios se considera fortalecer las habilidades y conocimientos de nuestros estudiantes para que sean capaces de adaptarse de manera eficiente a los cambios que la ciencia y el ejercicio de la profesión les exige, procurando el pensamiento crítico reflexivo, dando mayor énfasis a la protección y tutela de los derechos humanos, interpretando las normas jurídicas locales con perspectiva internacional así como procurar su inmediata inserción en el entorno real para que el egresado sea capaz de proponer soluciones a las situaciones que se presenten en el ejercicio de su profesión (UCOL, 2015, 19).

Estos elementos no son el común denominador en los programas educativos de la Licenciatura en Derecho de las diferentes universidades del país y esto se debe principalmente a la influencia que ha tenido el método tradicional de enseñanza, que no facilita la participación activa del alumno en su proceso de aprendizaje, lo que lo hace receptivo - pasivo de un cúmulo de conocimientos que no se reflexionan ni aplican para que se conviertan en significativos para el alumnos.

Este currículo académico presenta una propuesta de compromiso del alumno con su propio aprendizaje, acompañado siempre por sus profesores, en el que incluso puede elegir el área de preponderancia del derecho que les interese a través de las asignaturas optativas, con posibilidad de actualizarlas y modificarlas si el contexto lo exige; es decir, se materializa la propuesta de un currículo semi flexible que otorga mayor responsabilidad al alumno con una preparación básica esencial que se cursa a lo largo de 9 semestres.

Estos elementos innovadores en la actualización del plan curricular: atienden temas relacionados a la situación crítica de seguridad, la concienciación de los ciudadanos respecto a sus derechos y libertades, los efectos de la globalización y la superación de las fronteras geográficas, el mayor y permanente acceso a los medios de comunicación e información; lo que hace, que las características de los estudiantes de la licenciatura sean distintas, que sea acorde con nuestra realidad y que el contenido de cada una de las materias atienda a esas necesidades que a posteriori tendrán que enfrentar nuestros egresados.

El diseño curricular considera el cambio de paradigma en la conceptualización del derecho, fundamentado en reformas constitucionales estructu-

rales en materia de derechos humanos, derecho penal, político electoral, energética, laboral, así como la interpretación y aplicación de tratados internacionales, las cuales obligan a que nuestros estudiantes las analicen y posteriormente las apliquen en una justa dimensión para contribuir al verdadero desarrollo nacional y en el establecimiento del estado de derecho (UCOL, 2015, p. 26).

El cimiento esencial del modelo educativo radica en las macro competencias, mismas que determinan la función del profesionista en todos los ámbitos en los que se desempeñe, permitiendo desde su planteamiento atender las necesidades del contexto y lograr la formación de profesionistas del Derecho que cumplan con los requerimientos de la sociedad y tiendan a ser competitivos en el entorno globalizado.

Desde principios del siglo XXI, algunas organizaciones como *The Partnership for 21st Century Skills*, *The North Central Regional Educational Laboratory*, Edutopia, *The 21st Century Literacy Conference*, *The Australian Department of Education, Research, and Training*, han propuesto que las políticas educativas de los países tengan una orientación hacia la enseñanza de habilidades o competencias (*knowledge skills*) necesarias para el desarrollo del cúmulo de tareas cognitivas (*knowledge tasks*) que surgen de la interacción entre diversas sociedades del conocimiento contemporáneas (Aguilera, 2014, 111).

El alcance de nuestros sistemas educativos es muy importante, no obstante, la calidad de los conocimientos y en su transmisión es decisiva. La pregunta es ¿qué estamos aprendiendo y para qué? (Gurría, 2011).

La perspectiva sociocultural o socioconstructivista de las competencias aboga por una concepción de competencia como prescripción abierta, es decir, como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos. En este caso, se requiere que la persona, al enfrentar la situación y en el lugar mismo, re-construya el conocimiento, proponga una solución o tome decisiones en torno a posibles cursos de acción, y lo haga de manera reflexiva, teniendo presente aquello que da sustento a su forma de actuar ante ella (SEP, 2012).

En este sentido, la macro competencia es entendida como un objetivo terminal global del egresado que integra un perfil de acción profesional (Méndez, s/a, 1).

Con base en el estudio detallado de los elementos teóricos fundatorios de la presente propuesta, en la definición de las macro competencias se determinó que el Licenciado en Derecho:

1. Comprende los fundamentos teóricos de la ciencia jurídica para identificar con precisión las normas, los principios y los sistemas jurídicos en su ámbito histórico y contemporáneo relativos a las distintas disciplinas normativas.
2. Emite decisiones justificadas en el ámbito de la procuración y administración de justicia, aplicando las normas y principios jurídicos con la finalidad de contribuir al establecimiento del Estado Constitucional de Derecho, bajo la perspectiva de los Derechos Humanos, considerando la normativa internacional.
3. Identifica y analiza situaciones jurídicas para proponer de manera oral o escrita soluciones justificadas a los planteamientos que se le formulen dentro del ámbito público o privado con base en la normativa aplicable, actuando bajo los principios éticos y de responsabilidad social, considerando el entorno internacional.
4. Genera conocimiento en el área de la ciencia jurídica, aplicando diferentes metodologías científicas de las ciencias sociales para contribuir en la transformación de ésta con la finalidad de atender las necesidades del contexto social y contribuir a su armonía y la búsqueda de la justicia.

Esta conceptualización del currículo, que resulta innovadora a nivel nacional, nos permite identificar claramente el perfil de egreso de nuestros profesionistas e identificar con precisión las estrategias que nos llevarán a alcanzar los objetivos planteados en el documento curricular.

IV. RETOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULO

Con este paradigma curricular, ya en marcha con la primera generación, nos enfrentamos a una serie de retos y expectativas que se generaron con la actualización curricular, identificándose como principales:

1. *Formación docente*

Uno de los elementos más importantes en la implementación del modelo curricular son los profesores, quienes participan en el proceso de desarrollo de herramientas y conocimientos de los estudiantes, necesarios en la estrategia de trabajo del nuevo currículo.

Atendiendo al enfoque constructivista, éste: asigna al maestro un rol descentralizado pero activo mediador de los aprendizajes. Promueve el aprendizaje significativo en todas sus formas: autoaprendizaje, aprendizaje por “descubrimiento” y aprendizaje por recepción (Bellocchio, 2010, p. 35).

Para fortalecer las estrategias de enseñanza, se propone capacitar a los profesores en las temáticas esenciales para la implementación efectiva del currículo: a) inducción al nuevo currículo; b) fortalecimiento didáctico – pedagógico del enfoque por competencias; c) formación didáctico – pedagógica en el método del caso; d) actualización sobre plataformas de tecnologías de información aplicadas a la enseñanza – aprendizaje y e) actualización en el sistema de tutorías (UCOL, 2015).

2. Estrategias de apoyo al aprendizaje y recursos educativos

Para contribuir al enfoque humanista del modelo educativo de la universidad, este programa académico ha estructurado un plan de acompañamiento al estudiante para fortalecer su identidad personal y social, por ello se continúa trabajando a través de academias por área de formación y por semestre, de manera que se logre la transversalidad de los conocimientos así como se fortalezca la comunicación entre los docentes para que se aborden los contenidos analíticos de acuerdo a la planeación de cada asignatura y todos los alumnos reciban las herramientas adecuadas para su formación.

Se cuenta además con una estrategia de apoyo en las tecnologías de información, ya que nuestros estudiantes cuentan con competencias específicas en el área que les permite aprender utilizando dichas herramientas, por lo que se pretende incrementar su utilización en el proceso de aprendizaje.

Por su parte, el programa de tutorías se vigoriza, contando con el apoyo de los tutores individuales con un seguimiento constante por parte de la dirección de la Facultad así como de apoyo psicológico y pedagógico que analice los resultados de los alumnos después de cada evaluación parcial, además que se intensificará el trabajo con los tutores grupales para dar atención a la problemática que se presente en los grupos de la Facultad.

Respecto de la competencia de idiomas, la Facultad cuenta con profesores capacitados para impartir el idioma inglés y en el nuevo plan de estudios se imparte la asignatura hasta el sexto semestre, posterior a ello se cuenta con la optativa de idiomas en la que el alumno puede optar por un idioma distinto enfocado a su área de interés o desarrollo profesional.

Para insertar armónicamente al estudiante en escenarios reales de práctica profesional, el plan de estudios contempla las asignaturas de servicio

social constitucional y práctica profesional, mismos que podrán realizarse a partir de sexto semestre para que el estudiante se vaya familiarizando con la problemática jurídica y aplique sus habilidades y conocimientos en la solución de problemáticas reales.

En atención a la internacionalización, la universidad ofrece el programa de movilidad académica nacional e internacional, incluso se pretende llevar a cabo la movilidad interna a través de asignaturas que nuestros estudiantes podrán llevar en otras escuelas o facultades de la propia universidad, aportando esta estrategia a la flexibilidad curricular.

Este plan de estudios presenta un enfoque innovador para nuestra Facultad que se refleja en las asignaturas optativas, se incrementaron a 7 de este tipo a lo largo de la carrera con una oferta actual de 29 áreas entre particulares del derecho y áreas afines que contribuyan a la formación de los estudiantes, otro aspecto novedoso es que la elección de materias se puede realizar desde el cuarto semestre, de acuerdo a los requisitos de cada asignatura ofrecida.

Ahora bien, para robustecer el enfoque argumentativo del programa, se han incluido 4 asignaturas de estudio de casos, modificando las clínicas procesales que se contemplaban en el plan de estudios anterior, estas asignaturas pretenden la implementación formal del método del caso en el desarrollo académico a partir de octavo semestre, es aquí en donde se incrementa la participación activa del estudiante y se modifican los roles entre el profesor y alumno, en el que el profesor únicamente fungirá como guía metodológico y se apoyará de los profesores de las áreas específicas del caso a analizar, mismo que deberá considerar el enfoque transdisciplinar y deberán ser casos reales, algunas materias anteriores desarrollarán en el estudiante las habilidades y conocimientos básicos para su óptimo desempeño en esta práctica académica.

3. Organización y gestión del currículo

Se han detectado algunas áreas prioritarias con necesidad de fortalecimiento, ya que a pesar de los esfuerzos realizados, las necesidades de los alumnos y profesores cambian y los programas deben contar con la estructura adecuada que permita su adaptación al contexto en el que se requiera, tales como: programa de tutorías, enseñanza del idioma inglés hacia temas disciplinares, seguimiento de trayectorias académicas a través de los indicadores de eficiencia, desarrollo de la metodología de estudio de casos, el enfoque basado en competencias, actualización continua de la planta docente

en sus áreas disciplinares así como en estrategias pedagógicas, incrementar el trabajo colaborativo de los cuerpos académicos así como la vinculación con el sector productivo y social, así como actualización en tecnologías de información aplicadas a la enseñanza-aprendizaje.

Estos componentes necesarios en el desarrollo efectivo del plan de estudios tienen trazada una ruta crítica que nos permita visualizar el camino a seguir y las estrategias para lograr el objetivo planteado, por lo que contando con el apoyo institucional y de los profesores y alumnos, seguramente se podrá alcanzar en el corto plazo.

4. Evaluación de resultados e impactos del currículo

Para dar seguimiento a la implementación del currículo y medir sus avances para identificar fortalezas, amenazas, áreas de oportunidad y debilidades del programa, se ha propuesto una evaluación semestral y generacional en el que se involucren alumnos, profesores, directivos y egresados o empleadores, de manera que la retroalimentación sea constante y se cuente con resultados precisos que permitan la toma de decisiones oportunas.

Este elemento plantea un gran reto para el modelo implementado ya que su ejecución depende de la conducta volitiva y activa del plantel al no existir un plan o estrategia institucional que asegure que la actividad se lleve a cabo, generalmente la evaluación de los programas se realiza cuando se implementan o cuando se reestructuran o actualizan sin que este sea el escenario deseable.

V. CONCLUSIONES

Al ser el Derecho un sistema de teorías, normas y principios complejo y dinámico requiere de la constante evaluación de los conocimientos y habilidades de los profesionistas de ésta ciencia, contrastación que en la actualidad se vive en el desarrollo del ejercicio de la profesión y de la evolución de las instituciones jurídico, económico políticas de los países así como sociales; esta constante transformación del fenómeno jurídico y la sociedad, obliga a los estudiosos del Derecho y en especial a las Instituciones educativas que ofrecen dichos programas, a reconsiderar constantemente los paradigmas de análisis y reflexión del Derecho, su estrecha relación con otras áreas de las ciencias sociales y otros campos del saber para acercarnos cada vez más a las demandas

que plantea la sociedad pero sobre todo que nos permita proponer estrategias novedosas que impacten en el bien común.

No basta entonces acumular conocimientos jurídicos por parte del estudiante sino que será esencial aprender a conocer, a hacer, a vivir y a ser, para reflexionar acerca del profesionista que se quiere formar.

Esta revolución —también institucional— exige una participación más activa del abogado en los procesos para acercar la norma a la sociedad con responsabilidad y ética, colocando al ser humano como eje de la trama social y al margen del esquema de protección de los derechos fundamentales reconocidos desde la democratización de los pueblos (Peña *et al.* 2014, pp. 6 y 7).

Al provenir el profesionista en Derecho de las diferentes instituciones educativas públicas y privadas, en el caso de México, se requiere sin duda que durante el trayecto formativo se desarrolle la integración teórico-empíricas de las competencias relacionadas con su quehacer profesional, de acuerdo al nivel de conocimientos del que se apropia en este trayecto, esta ruta es trazada por los programas educativos, por eso la relevancia de su diseño.

Las macro competencias del profesionista otorgan un camino claro hacia el perfil del egresado que se busca formar, nos permite integrar los conocimientos y habilidades que requiere el profesionista para el entorno actual y permite su actualización para mantener la vigencia del programa, en resumen es transitar hacia un paradigma de transmisión y generación de conocimientos del fenómeno jurídico transdisciplinario y globalizado que permita la comprensión de éste como objeto social dinámico, con eficacia funcional y perspectiva valorativa y no como un saber enciclopédico.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- ATIENZA, Manuel, “*El derecho como Argumentación*”, España, Ariel, 2007.
- BELLOCCHIO, Mabel, “*Educación basada en competencias y constructivismo. Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del Siglo XXI*”. México, ANUIES, 2010.
- AGUILERA, Edgar, “Hacia la identificación del paquete básico de competencias a desarrollar por el alumno que cursa las unidades de aprendizaje Filosofía del Derecho y/o Corrientes Filosófico-Jurídicas en la UAEM”, *Perspectiva Jurídica*, núm. 9, enero-junio, 2014.
- BENEITONE, Pablo *et al.* (eds.), 2014, *Meta-perfiles y perfiles. Una aproximación para las titulaciones en América Latina*, Bilbao, Universidad de Deusto.

- GURRÍA, Angel, *Skills for the 21 century: from lifetime employment to lifetime employability*, Viena, 2011 <http://www.oecd.org/fr/emploi/skillsforthe21centuryfromlifetimeemploymenttolifetimeemployability.htm>.
- MÉNDEZ, Adelaida, s/a, *Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: El concepto de competencia*, Bélgica, Universidad Católica de Lovaina.
- SEP, *Enfoque centrado en competencias*, México, http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias,2011.
- PEÑA, Carmen *et al.*, *La reestructuración curricular de la Licenciatura en Derecho de la Universidad de Colima ante los retos y tendencias formativas actuales*, México, Universidad de Colima, 2014.
- PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA, *Educación superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Derecho*, 2014, http://www.tuningal.org/en/publicaciones/doc_download/126-educacion-superior-en-america-latina-reflexiones-y-perspectivas-en-derecho-espanol.
- TARGET, *Estudio de seguimiento de egresados*. México, Target Gestión de información y mercadotecnia, 2014.
- , *Estudio de seguimiento de empleadores*. México, Target gestión de información y mercadotecnia, 2014.
- TORRES MACEDO, Ana Eugenia y LÓPEZ TORRES, Ma. Cecilia. *Modelo Académico Curricular para la Universidad de Colima*. [http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%202012/Mesa%201/c\)%20Nuevos%20modelos%20curriculares/1.c.5..pdf](http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%202012/Mesa%201/c)%20Nuevos%20modelos%20curriculares/1.c.5..pdf).
- UNIVERSIDAD DE COLIMA-FACULTAD DE DERECHO, 2015, *Documento curricular: Licenciatura en Derecho*, versión impresa, México, 2015.
- UNIVERSIDAD DE COLIMA, *Manual para el diseño y actualización de planes de estudio de pregrado*, México, Universidad de Colima, 2011.
- WITKER, Jorge y LARIOS, Rogelio, s/a, *Metodología Jurídica*, México, Mc Graw Hill.

ABOGADOS Y LABOR LEGISLATIVA: PROPUESTA PARA INTEGRAR AL PLAN DE ESTUDIOS UNA OPCIÓN PROFESIONALIZANTE EN TRABAJO LEGISLATIVO

Elia SÁNCHEZ GÓMEZ*

Maribel HERNÁNDEZ GÜERECA**

RESUMEN: Una de las labores fundamentales de los congresos es la creación de leyes. Un sondeo hecho entre población estudiantil y académica (100 personas encuestadas), muestra que en el imaginario sobresale la idea (62%) de que son los abogados quienes redactan o deben redactar las leyes. Esta opinión puede sustentarse en el predominio que los abogados tienen en la configuración del congreso. Entre los legisladores, de 374 diputados de la LXII legislatura federal, el 36% eran abogados, seguidos por los ingenieros con el 12%. Este predominio se observa también en el cuerpo de asesores: De una muestra representativa de 70 colaboradores, se obtuvo que 49 (70%) son abogados, los otros 21 (30%) pertenecen a diversas carreras, fundamentalmente sociales y administrativas. Si bien son numerosas y diversas las actividades que se realizan al interior de un congreso, no se puede ignorar que la labor legislativa es fundamental. ¿A qué se debe el predominio de los abogados?

PALABRAS CLAVE: Papel legislativo del abogado, integración legislativa.

ABSTRACT: One of the fundamental works of the congresses is the laws creation. An opinion poll done between student and academic population (100 polled persons), shows that in the imaginary one there stands out the idea (62%) of that are the lawyers who write or must write the laws. This opinion can be sustained in the predominance that the lawyers have in the configuration of the congress. Between the legislators, of 374 deputies of LXII

* UACM/UNAM.

** Cámara de Diputados.

federal term, 36 % was lawyers continued by the engineers with 12 %. This predominance is observed also in the advisers' body: Of a sample representative of 70 collaborators, it was obtained that 49 (70%) is lawyers, others 21 (30%) belongs to diverse careers, fundamentally social and administrative. Although there are numerous and diverse the activities that are realized to the interior of a congress, it is not possible to ignore that the legislative work is fundamental. To what does the predominance of the lawyers owe?

KEYWORDS: Legislative work of the lawyer, legislative integration.

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Abogados en el congreso*. III. *Congreso y emisión de normas*. IV. *Planes de estudio de licenciaturas en derecho: ¿Formación en trabajo legislativo?* V. *Trabajo legislativo y asesores técnicos*. VI. *Bibliografía*.

I. INTRODUCCIÓN

En este trabajo argumentaremos a favor de nuestra propuesta de incluir en los planes de estudio de la licenciatura en Derecho un área de especialización en trabajo legislativo. Empezaremos mostrando la alta representatividad que los abogados tienen en la conformación del congreso, tanto entre los legisladores como entre sus asesores, en relación con otras profesiones. Pasaremos después a hablar brevemente sobre la labor legislativa del congreso, fundamental el concepto mismo de este organismo, y del papel que de hecho los abogados tienen en ella, con base en ello presentaremos los datos de la percepción que priva entre un sector de la población sobre la profesión que deben tener los redactores de normas. Más adelante hablaremos sobre los planes de estudio de algunas licenciaturas en derecho y mostraremos como en muchos de ellos se contempla al congreso como un campo laboral para sus egresados, para el cual, sin embargo no contemplan materias que los preparen. Finalmente haremos un breve planteamiento de nuestra propuesta de incorporar un a opción profesionalizante en trabajo legislativo.

II. ABOGADOS EN EL CONGRESO

Un congreso es por antonomasia una asamblea plural donde se conjuntan los intereses más diversos de la sociedad, en él confluyen distintas ideologías,

propuestas y formas de participación con el objeto de garantizar una representación política y una convivencia organizada.

En México, como en todo el mundo, el congreso, tanto en el ámbito local como en el federal, es el órgano que emite las leyes que rigen el pacto social. Estas leyes deben garantizar el pleno ejercicio de libertades a todos los ciudadanos. “Dictar la ley es un atributo excepcional porque regula los derechos y deberes de cada ciudadano”,¹ es por ello que este órgano gubernamental juega un papel preponderante dentro del Estado.

La formulación y modificación de leyes es una de las tareas fundamentales llevadas a cabo por poder legislativo. Por ser el creador y reformador principal del sistema de jurídico, el congreso es considerado uno de los espacios idóneos para que los abogados, profesionales en derecho, puedan desempeñarse laboralmente.²

El congreso, además de ser un escenario privilegiado para el debate, la negociación y el consenso políticos, debe fungir como contrapeso del poder ejecutivo, con el fin de equilibrar el ejercicio de poder y procurar que éste no se desborde en perjuicio de la sociedad. Así, para cumplir con lo que les mandata la constitución, los legisladores están obligados a desarrollar las facultades de fiscalización, evaluación y control,³ para lo cual requieren bien de sólidos conocimientos en las áreas respectivas o bien de asesores que cuenten con ellos para apoyar a los primeros en el buen desempeño de las mismas, siendo los abogados uno de los profesionales más solicitados para fungir como asesores en esas áreas (sin ignorar, por supuesto la presencia de otros profesionales, como sociólogos, politólogos, entre otros).

Otra de las áreas, poco visible, donde desempeñan su labor los congresistas, sobre todo si deben su puesto al apoyo de los electores, es en la atención a demandas ciudadanas, sea a través de una oficina externa o una interna, es decir, dentro del propio congreso. Esta actividad es conocida como de “representación⁴ o gestión social” ya que los legisladores (o los miembros

¹ Frías, Pedro José, “El Poder Legislativo, sus circunstancias”, *El Poder Legislativo. Aportes para el Conocimiento del Congreso de la Unión de la Nación Argentina*, Fundación Konrad-Adenauer, Uruguay, 2008, p. 85.

² Velásquez, Lilia S, “El nuevo rol del abogado: cómo proveer acceso a la justicia como un matador”, California Western School of Law. San Diego, Julio, 2000. www.accesocapacitacion.com/recursos/articulos-varios/123-el-nuevo-rol-del-abogado.

³ *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 5 de febrero de 1917, México, 2015, artículos 69 y 93.

⁴ Poder Legislativo, Congreso del Estado de Guanajuato, LXII Legislatura, *Notas de Gestión Administrativa*, México, 2015. http://www.coveg.gob.mx/resultados/sistema/documentos/cuenta_publica/1er%20Trim%202013/09_NOT_GA_3040_01_13.pdf.

de su cuerpo de apoyo) intervienen como “gestores” ante alguna autoridad, local o federal, para coadyuvar en la atención y resolución de diversos conflictos planteados por sus electores, los cuales pueden presentar demandas en forma grupal, o bien personal. El tipo de conflictos por los que acuden a este servicio son fallas en el suministro de agua, luz, drenaje, problemas de pavimentación, de atención a la salud o por cuestiones educativas, entre otros. Por el tipo de requerimientos de la ciudadanía, se considera que los abogados son quienes deben encabezar esos grupos de atención (áreas jurídicas) para dar solución a los problemas.⁵

Hasta aquí hemos mencionado sólo algunas de las actividades desarrolladas por el poder legislativo, pero suficiente para dar cuenta de que el congreso ofrece un amplio campo de trabajo para los egresados de las licenciaturas en derecho. Sin embargo, hemos de mencionar que en este espacio se requiere de abogados que conozcan las leyes y el sistema jurídico mexicano, pero también que tengan habilidades y conocimientos propios de las actividades exclusivamente congresionales, tales como la específicamente legislativa, esto es, la creación de normas. Labor para la cual, además del conocimiento del sistema legal, se requiere de habilidades y conocimiento en áreas como teoría de la legislación, proceso legislativo, técnicas de negociación y cabildeo y técnica legislativa, entre otras.

Si bien para ser legislador no es un requisito la formación académica, está claro que desde sus orígenes, el congreso ha sido un lugar donde el trabajo de los abogados se ha traducido en la expedición y modificación del derecho positivo mexicano, de ahí que su labor esté directamente relacionada con el desarrollo de los congresos. Para ejemplificar lo anterior basta ver la gráfica 1, que da cuenta de la conformación de la asamblea Constituyente de 1917, la cual estuvo integrada por “218 diputados, de los cuales 61 eran abogados o tenían estudios de derecho, es decir, el 28% del total”.⁶

En el rubro otras profesiones están incluidas aquellas con menos de diez representantes (contaduría, química y economía, entre otras), en tanto que en el rubro de oficios están las actividades sin formación académica con menos de diez representantes (comerciantes, agricultores, obreros, entres otros).

⁵ Cámara de Diputados, *Comité de Información, Gestoría y Quejas*, LIX Legislatura, México, 2004, www3.diputados.gob.mx/cámara/content/download/6005/32146/file/PLAN%20DE%20TRABAJO.ppt.

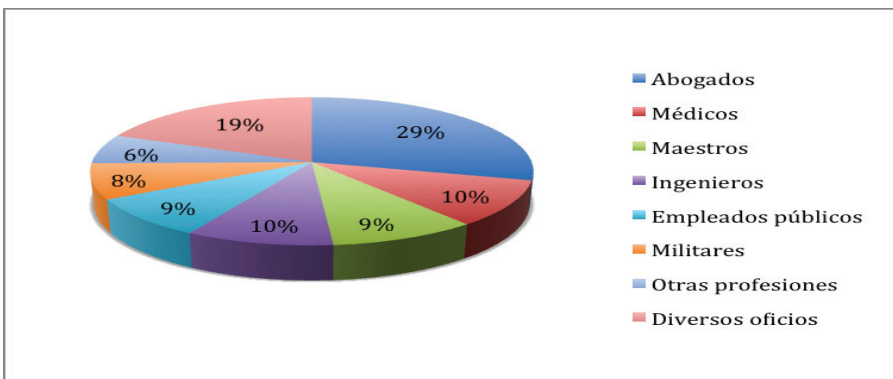
⁶ Marván Laborde, Ignacio, *Los Constituyentes abogados en el Congreso de 1916-1917*, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, México, 2013, p. 22.

GRÁFICA 1
CONFORMACIÓN POR PROFESIONES DE LA ASAMBLEA
CONSTITUYENTE DE 1917



En la elaboración de la constitución la participación fue verdaderamente plural, aunque es evidente el predominio de los profesionales en derecho en esta tarea, consideramos que los porcentajes son mucho más reveladores al respecto, por lo que los presentamos en la gráfica 2.

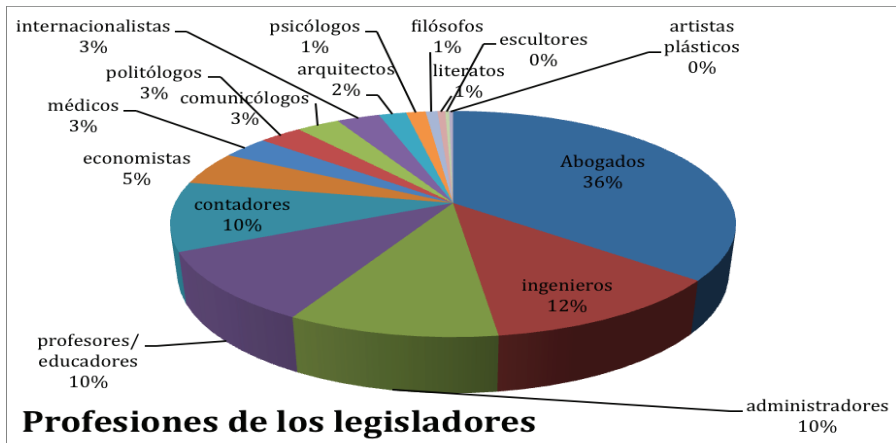
GRÁFICA 2
PORCENTAJE DE PROFESIONES Y OFICIOS REPRESENTADOS
EN LA ASAMBLEA CONSTITUYENTE DE 1917



En la actualidad dicho predominio continúa, como prueba de ello están los datos de la conformación del Congreso de la Unión en las legislaturas LXII y LXIII.

En los últimos años, sobre todo desde 1997, año en que el Congreso de la Unión empieza a tener una representación más plural, se ha incrementado el número de legisladores con formación académica. Cómo se observa en la gráfica 3:

GRÁFICA 3
PROFESIONES DE LEGISLADORES EN LA LXII LEGISLATURA



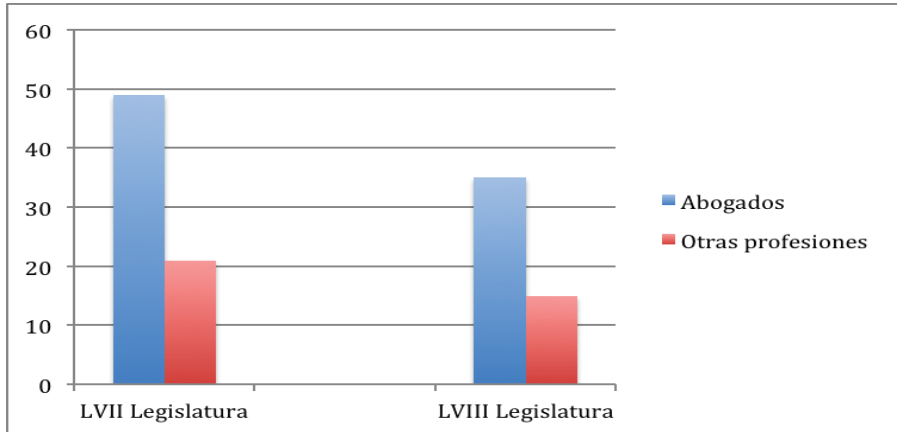
Como se puede observar, la integración de la LXII legislatura, muestra también un considerable porcentaje de abogados entre los legisladores: del 100% de los diputados, el 36% eran abogados, es decir, 180 de 500, seguidos a la distancia por los ingenieros con el 12%. En tanto que en la LXIII legislatura (la actual), la Cámara de Diputados, compuesta por 498, nuevamente cuenta entre sus integrantes con un considerable número de abogados. En una muestra de 100 representativa de cien de legisladores, el 60% de ellos son titulados o pasantes de la licenciatura en derecho; repartiéndose el restante 40% entre economistas, administradores, politólogos, ingenieros, médicos, entre otros.⁷ Estos datos dan cuenta de que los abogados, siendo el congreso la cuna de las leyes, vean

⁷ Información consultada en el sitio electrónico de la Cámara de Diputados, publicada por la Secretaría de Servicios Parlamentarios, LXI, LXII y LXIII Legislaturas. [http://www.diputados.gob.mx/Informaciónn Parlamentaria](http://www.diputados.gob.mx/Informaciónn%20Parlamentaria).

en el trabajo legislativo, más que los egresados de otras profesiones, una opción laboral “natural”.

En cuanto a los equipos de trabajo de los legisladores, si bien no hay un registro preciso y a disposición del público, en un ejercicio de indagación pudimos obtener información de una muestra representativa de las dos legislaturas mencionadas. Respecto de la LXII legislatura encontramos que de 70 colaboradores, 49 de ellos, es decir el 70%, son abogados, en tanto que los otros 21, 30%, pertenecen a diversas carreras, fundamentalmente del área de ciencias sociales y administrativas. En relación con la LXIII Legislatura, aunque con una muestra menor obtuvimos los mismos porcentajes: de 50 asesores y secretarios técnicos de comisiones parlamentarias, 35, lo que representa el 70%, son abogados, y los 15 restantes, 30%, son economistas, administradores, politólogos, etcétera. Datos mostrados en la gráfica 4.

GRÁFICA 4
ABOGADOS ASESORES



Se confirma la tendencia mostrada desde la asamblea constituyente a ver en el congreso un espacio laboral en el que los abogados tienen un amplio campo de actividad.

III. CONGRESO Y EMISIÓN DE NORMAS

Las funciones que desempeñan los legisladores en un congreso (tanto federal como local) no se limitan a la legislativa, y en todas ellas se requiere de un sólido conocimiento en teoría de la legislación y proceso legislativo, así como de un amplio manejo, conocimiento y control lingüísticos.

Siendo la creación de normas la función que por excelencia se atribuye al poder legislativo, en ella nos centraremos.

Si consideramos que dicha tarea está inmersa en un proceso amplio y complejo, se sabe que es a los legisladores a quienes compete, prioritariamente, la *creación* de normas, sin embargo, en ese proceso de creación, en México, no se sabe bien a bien quienes son los encargados de *redactarlas*.

1. *Encuesta*

Ante el cuestionamiento planteado, llevamos a cabo un sondeo con el objeto saber cuál es la idea que los gobernados tienen respecto de quiénes redactan las leyes en nuestro país. Elaboramos una breve encuesta con las siguientes preguntas:

1. ¿En México quiénes *redactan* las leyes?
2. ¿Los redactores de leyes deben tener una carrera universitaria?
3. Si la respuesta de 2 es afirmativa, ¿qué carrera deber ser?

La encuesta fue aplicada a 87 estudiantes de diversas licenciaturas (hombres y mujeres) y a 13 profesores universitarios (también hombres y mujeres), también de diversas disciplinas (8 de ellos con estudios de posgrado). Estos fueron los resultados obtenidos.

2. *Resultados*

La respuesta a la primera pregunta fue casi unánime: de acuerdo con la percepción de 100 de los encuestados, las leyes son redactadas por los legisladores. No se logra el cien por ciento debido a que el 17 de los encuestados respondieron no saber quién realiza esta tarea.⁸

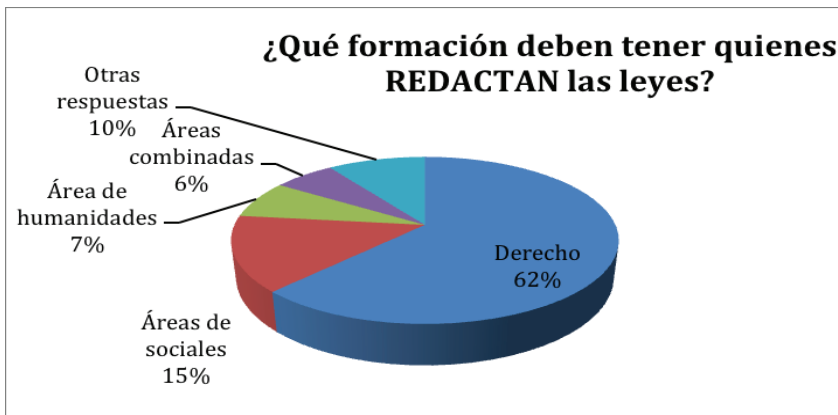
Tal vez por desconocimiento, o tal vez por pensar que la formación académica es fundamental para la labor legislativa, 96 de los encuestados

⁸ Cabe señalar que la pregunta no era quién hace o crea las leyes sino quién las redacta.

sostienen que los legisladores deben tener una licenciatura, sólo 4 de ellos (todos profesores) consideran que eso no es indispensable para llevar a cabo dicha labor.

La respuesta a la pregunta 3 puede resultar de particular interés para quienes diseñan los planes curriculares de las licenciaturas en derecho. El 62% de los encuestados considera que los redactores de normas deben ser abogados de profesión, porcentaje altamente significativo si se compara con el que le sigue, sólo el 15% considera que deben ser profesionales del área de ciencias sociales (donde además de abogados agregaban politólogos y sociólogos), el resto se divide de la forma que se observa en la gráfica 5:

GRÁFICA 5
RESPUESTA A LA PREGUNTA ¿QUÉ PROFESIÓN DEBEN
TENER QUIENES REDACTAN LAS LEYES?



En el tercer lugar, con el 10%, el rubro “otras respuestas” no hace referencia a profesión alguna; el cuarto lugar lo obtuvo el área de humanidades, en la cual se nombraron las carreras de letras y lingüística; finalmente, el rubro “áreas combinadas” incluye las respuestas de incluían una carrera de humanidades y otra de sociales.

Dado que, como ya lo hemos señalado, la formación académica no es requisito para ser legislador, tomaremos los datos del sondeo para hablar de la formación de los cuerpos de apoyo.

En un curso impartido a asesores del congreso, abogados en su mayoría, al cuestionamiento de a qué expertos llaman para hacer una ley de vivienda o de salud, respondieron diciendo que a urbanistas e ingenieros y

médicos y químicos, respectivamente, pero al preguntarles a qué expertos llaman cuando se sientan a redactar la ley, la respuesta fue “a nadie, nosotros sabemos”.

3. *Redacción de normas*

La redacción es una actividad de la que toda persona iniciada en la cultura escrita se siente conocedora; sin embargo, todo tipo de escritura requiere de formación y capacitación constantes: los redactores de publicidad, de cuentos, de poemas, de discursos, de informes, etcétera, se han hecho con el conocimiento de la técnica y con la aplicación de la misma, es decir, con la práctica: elaborando borradores, revisándolos, corrigiéndolos, reelaborándolos, reformulándolos, etcétera. Leer constantemente un determinado tipo de texto no es suficiente, como todo mundo sabe, para aprender a escribirlo.

Si acabamos de señalar que en la redacción, en general, la práctica hace al maestro, ¿al terminar la licenciatura están los abogados capacitados para elaborar enunciados normativos con carácter de ley? ¿Cuántas iniciativas se deben presentar para adquirir experiencia en la redacción de normas?

Hay países que cuentan con cuerpos técnicos especializados (*draftmen*), que se ocupan de darle forma al enunciado normativo acordado mediante una decisión política; en nuestro país su ausencia es notoria.

Por otra parte, instituciones y expertos en el tema han diseñado guías para orientar el trabajo de redacción legislativa (Alemania, la Unión Europea y la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura —FAO por sus siglas en inglés FAO—, entre otros); con el auge del lenguaje claro, desde la década de los setenta, Canadá cuenta con una comisión encargada de sancionar la buena hechura de una norma (Comisión para la Reforma de la Ley), en tanto que en el Reino Unido un decreto de 1997 establece que las leyes que se aprueben deben estar escritas en un inglés sencillo y accesible a los ciudadanos.

En México, durante la vida independiente de nuestro país, en diversos momentos el congreso ha contado con una Comisión de corrección y estilo, apareció por primera vez en 1897, pero fue eliminada en 1979, sin embargo fue reincorporada en 1994, para ser nuevamente eliminada en 1999. La naturaleza del trabajo legislativo es a todas luces discursiva, en todas las funciones que realiza, por tanto está fuera de toda comprensión que la comisión en comento no se considere relevante para el ejercicio de su función fundamental: la legislativa.

IV. PLANES DE ESTUDIO DE LICENCIATURAS EN DERECHO: ¿FORMACIÓN EN TRABAJO LEGISLATIVO?

El perfil de egreso de varias de las instituciones de educación superior que imparten la licenciatura en derecho en el área metropolitana, y algunas de provincia, señalan que al concluir la licenciatura sus estudiantes estarán capacitados para laborar en instituciones del sector público, entre ellas las del poder legislativo, por supuesto. Llama la atención entonces que en doce planes de estudio de la licenciatura en derecho revisados, sólo en uno de ellos se incluya la materia de Técnica legislativa: la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en su campus de Cuajimalpa; los otros once planes no ofrecen a sus estudiantes materias que los capaciten, o el menos que los introduzcan, en las actividades que se llevan a cabo en un congreso, y por supuesto, ninguna de ellas ha considerado conveniente ofrecer a sus estudiantes una opción terminal en ese ámbito.

La UAM ofrece la licenciatura en derecho en dos de sus campus, Azcapotzalco y Cuajimalpa, pero sólo en el segundo contempla la formación, aunque mínima, de sus estudiantes en trabajo legislativo, además de la materia de Técnica legislativa, contempla como obligatoria la de Teoría y práctica de la negociación. Desde nuestro punto de vista, se trata de un hecho rescatable, ya que instituciones como la Universidad Autónoma de Nuevo León, que en su plan de estudios considera el poder legislativo como parte del campo laboral de sus estudiantes, no ofrece ninguna materia específicamente relacionada con él.

Las instituciones de educación superior que imparten la licenciatura en derecho señalan que sus egresados estarán capacitados trabajar en el sector público, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), UAM, Universidad del Valle de México, el Tecnológico de Monterrey, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Panamericana y la Universidad de Guadalajara, señalan específicamente que pueden hacerlo en el poder legislativo; la UAM-CUAJ, que como ya dijimos es la única que cuenta con la materia de Técnica legislativa, sostiene que sus egresados estarán capacitados para “participar en la elaboración, interpretación y aplicación de normas jurídicas”; la Universidad de Guadalajara, que no incluye formación en trabajo legislativo, afirma que sus egresados podrán “proponer iniciativas de modificación y creación de leyes”. Lo cual nos permite retomar uno de los cuestionamientos hechos líneas arriba: leer (y conocer) muchas leyes capacita para elaborarlas.

V. TRABAJO LEGISLATIVO Y ASESORES TÉCNICOS

El trabajo de los legisladores involucra un amplio cuerpo de apoyo, conformado, todavía hoy, principalmente por abogados; al entender la diversidad de la función legislativa, no es difícil entender la necesidad de incorporar en los planes de estudio de las licenciaturas en derecho una opción profesionalizante en trabajo legislativo. Hemos visto que varias instituciones dicen formarlos en esa área, consideramos que con la incorporación de materias como Teoría parlamentaria, Proceso de creación de normas, Técnica legislativa, Redacción legislativa, Negociación política y Cabildeo y Argumentación. Seis materias fundamentales que harían del estudiante en Derecho un profesional con amplias capacidades para laborar en las tareas sustantivas del Poder Legislativo, podrían cumplir con lo que prometen.

Además de que éticamente estarían cumpliendo su compromiso, al impulsar desde la formación profesional programas que prepararan a los estudiantes para formar parte de una nueva generación de hacedores de normas, con conocimientos que vayan más allá de la Teoría del Estado, la técnica jurídica o el proceso legislativo, estarían contribuyendo a elevar la calidad del trabajo de este órgano tan importante para la vida institucional y social del país.

En consonancia con lo anterior, aunque un poco al margen, es necesario cuidar que los alumnos tengan una sólida formación en la comprensión y aplicación adecuada del lenguaje para que en su desempeño profesional propongan textos debidamente sustentados, con una redacción clara, sencilla, y coherente. Además, su perfil debe ser tal, que se complemente con el resto de profesionistas para formar equipos multidisciplinarios dentro de los congresos, pues en su interior, se debaten temas de diversa índole, no sólo los jurídicos.

Como se mencionó párrafos arriba, se cree que los abogados son expertos en leyes, en su redacción e interpretación, aun cuando es una realidad que la técnica, el lenguaje y estilo con el que son redactadas las leyes resultan complicados e inaccesibles para los gobernados,⁹ lo que resulta preocupante si tomamos en cuenta la obligatoriedad para los ciudadanos de conocer las normas que establecen sus derechos y deberes.

Sin ignorar que no sólo los abogados participan en la elaboración de las leyes, consideramos que los planes de estudio de las carreras en derecho deben incorporar en sus programas, una opción profesionalizante en

⁹ González Salgado, José Antonio, *El lenguaje jurídico del siglo XXI*, p. 14, dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5110481.pdf.

trabajo legislativo, a fin de que los estudiantes interesados en orientar su profesión hacia ese campo laboral tuvieran materias optativas que, por un lado, los introdujeran en el conocimiento de la naturaleza del mismo, y que, por otro, les proporcionaran las herramientas de carácter técnico para llevarlo a cabo. Es por eso que proponemos la inclusión de las siguientes materias:

1. *Teoría de la legislación y proceso legislativo*

Teoría de la legislación: No se puede hacer un trabajo eficiente en el congreso si se desconoce la teoría de la legislación: hay que saber a qué obedece la creación de normas, el legislador no debe ser visto como un solucionador mediante leyes, por tanto los trabajadores del congreso deben estar atentos a otras formas de solución. Es necesario que los estudiantes que quieren desempeñarse profesionalmente en el congreso, se formen en una teoría de la legislación que, siguiendo a la doctora Mora Donatto, refuerce los principios de legalidad y seguridad jurídica, mediante un modelo de creación de normas que obligue a cuestionar su necesidad el impacto que tendrán.¹⁰ Es válido que desde el congreso se planteen otras formas de resolver conflictos.

Proceso legislativo: Debe ser una materia central para conocer la ruta de cualquier iniciativa legislativa o propuesta de acuerdo que busque emitir una resolución a nombre del Congreso o de alguna de las Cámaras, desde su formulación, presentación, discusión, aprobación y publicación. Para ello, resulta imprescindible conocer las normas internas del Poder Legislativo, así como su estructura. Hace más de una década que comenzó en México la modernización del marco jurídico parlamentario, tanto que ahora existen leyes orgánicas, reglamentos internos de procedimientos, debates y transparencia, así como estatutos, lineamientos y criterios para regular actividades específicas. Cabe decir que para su creación, se han tomado modelos de otros países como Argentina, Venezuela, Brasil, Chile, Guatemala, Uruguay, España y Francia. Además, su ejemplo ha permeado hacia los congresos estatales mexicanos. De esta manera, los acuerdos flexibles y la práctica parlamentaria, generados en décadas anteriores, han dejado de tener un papel preponderante dentro de estas asambleas.

¹⁰ Mora Donatto, Cecilia, “Teoría de la Legislación”, *Teoría de la Legislación y Técnica Legislativa (Una nueva forma de entender y ejercer la función legislativa)*, México, UNAM-IJ-Congreso del Estado de Tamaulipas, 2012, p. 3.

2. *Negociación política y cabildeo*

La responsabilidad de los congresistas no se circunscribe a la creación o modificación de leyes o gestión de demandas ciudadanas, los legisladores también, emiten opiniones sobre diversos asuntos, promueven el establecimiento de acuerdos con sus pares, otros poderes de la Unión o con otras entidades de la República, en el desempeño de estas actividades se requiere de habilidades y conocimientos básicos del lenguaje para poder comunicar, argumentar, negociar, debatir y convencer, así como para entender las intenciones, los supuestos y los sobreentendidos contenidos en un discurso.

Hoy en día los legisladores realizan sus tareas a través de la interacción con grupos multidisciplinarios, con distintas ideologías y corrientes de pensamiento, por lo que deben recurrir a diversas técnicas de negociación política, a fin de que sus propuestas sean escuchadas y puedan construir consensos. La figura de los cabilderos, identificados como individuos ajenos a las cámaras locales o federales, “que representan a una persona física, organismo privado o social, que realice actividades en lo individual o en conjunto, para obtener una resolución o acuerdo favorable a los intereses propios o de terceros, por el cual obtenga un beneficio material o económico”¹¹, es otra novedad surgida en los congresos durante los últimos quince años. Su influencia en las decisiones legislativas, sobre todo en los temas económicos, comenzó a tomar tal fuerza, que fue necesario regular su actividad, para controlar la manera de ingresar, presentar sus propuestas y evitar el tráfico de influencias con los legisladores y sus asesores. De ahí la necesidad de introducir a los estudiantes en el conocimiento e implicaciones que esta actividad tiene en los congresos.

La preparación de un legislador, o de sus asesores, en el ámbito de la negociación, no puede significar un *hándicap* en su labor, por eso resulta indispensable que quienes quieran formar parte del personal del congreso conozcan y manejen las técnicas de negociación, los juegos de lenguaje que pueden llevarlos a compromisos no deseados, por supuesto que a negociar se aprende negociando, pero, sin que ello sea garantía de salir siempre airoso de los procesos ¿no sería mejor llegar ahí bien preparados?

¹¹ *Reglamento de la Cámara de Diputados*, Publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 24 de diciembre de 2010, artículo 263, México, 2015.

3. Argumentación

Entendida como la capacidad de convencer de una postura o idea a un interlocutor, esta materia resulta fundamental para elaborar cualquier documento parlamentario, desde una iniciativa que busque proponer una nueva ley o reformarla, hasta un dictamen para aprobarla o rechazarla. Además de proposiciones de acuerdos, posicionamientos a nombre propio o de algún grupo, o bien, participar en debates en cualquier asamblea dentro de los congresos. Los documentos referidos (iniciativas, acuerdos, dictámenes y posicionamientos) constituyen la materia prima del trabajo en cualquier congreso, por tanto, los argumentos con los que se presenten, son determinantes para su comprensión y eventual aprobación.

4. Técnica legislativa

Si la técnica es un arte, y todo arte constituye una experiencia estética, queda claro que la técnica legislativa se refiera a la elaboración de las leyes desde un punto de vista armónico, coherente, lógico, claro.¹² Si bien esta técnica no se limita al uso del lenguaje, éste es, sin duda uno de los aspectos más visibles de su mala hechura. Así, en México el uso del lenguaje y la forma en que son redactadas las leyes dista mucho de ser un arte, los enunciados son complicados, y en consecuencia poco entendibles¹³ para la sociedad en general.

Ha habido muchos estudiosos del sistema legislativo que han aportado conocimiento e ideas para el mejoramiento de la práctica legislativa, sin embargo, parece que mejor forma de hacerse oír será mediante la impartición de clase en las aulas de las universidades que imparten la licenciatura, de ahí la importancia de plantear en este foro nuestra propuesta.

VI. BIBLIOGRAFÍA

CÁMARA DE DIPUTADOS, *Comité de Información, Gestoría y Quejas*, LIX Legislatura, México, 2004. www3.diputados.gob.mx/camara/content/download/6005/32146/file/PLAN%20DE%20TRABAJO.ppt.

¹² Sánchez Gómez, Elia, “Técnica legislativa”, *Teoría de la Legislación y Técnica Legislativa (Una nueva forma de entender y ejercer la función legislativa)*, México, UNAM-IIIJ-Congreso del Estado de Tamaulipas, 2012, pp. 75 y 76.

¹³ González Salgado, José Antonio, *El lenguaje jurídico del siglo XXI*, p. 14, dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5110481.pdf.

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, publicada el 5 de febrero de 1917, México, 2015, artículos 69 y 93.
- FRÍAS, Pedro José, “El Poder Legislativo, sus circunstancias”, *El Poder Legislativo. Aportes para el Conocimiento del Congreso de la Unión de la Nación Argentina*, Fundación Konrad-Adenauer, Uruguay, 2008.
- MARVÁN LABORDE, Ignacio, *Los Constituyentes abogados en el Congreso de 1916-1917*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2013.
- MORA DONATTO, Cecilia, “Teoría de la Legislación”, *Teoría de la Legislación y Técnica Legislativa (Una nueva forma de entender y ejercer la función legislativa)*, México, UNAM-IIJ-Congreso del Estado de Tamaulipas, 2012.
- PODER LEGISLATIVO, Congreso del Estado de Guanajuato, LXII Legislatura, *Notas de Gestión Administrativa*, México, 2015. http://www.coveg.gob.mx/resultados/sistema/documentos/cuenta_publica/1er%20Trim%202013/09_NOT_GA_3040_01_13.pdf.
- SÁNCHEZ GÓMEZ, Elia “Técnica legislativa”, *Teoría de la Legislación y Técnica Legislativa (Una nueva forma de entender y ejercer la función legislativa)*, México, UNAM-IIJ-Congreso del Estado de Tamaulipas, 2012.
- VELÁSQUEZ, Lilia S, “El nuevo rol del abogado: cómo proveer acceso a la justicia como un matador”, California Western School of Law, San Diego, Julio, 2000, www.accesocapacitacion.com/recursos/articulos-varios/123-el-nuevo-rol-del-abogado.

CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS DE LOS IMPARTIDORES DE JUSTICIA

Elia SÁNCHEZ GÓMEZ*

María del Refugio PÉREZ PAREDES**

RESUMEN: El lenguaje es un recurso fundamental del ejercicio del derecho, tanto en el discurso escrito como en el oral. Un hecho indiscutible es que las habilidades lingüísticas de los estudiantes al ingresar a las instituciones de educación superior no son las óptimas. Las instituciones receptoras de los futuros abogados, dan por hecho el conocimiento lingüístico de los estudiantes que admiten, y sus planes de estudio no consideran la necesidad de formarlos en esa disciplina. Y aunque los hechos los obliguen a incluir materias extracurriculares de carácter remedial (talleres de redacción), lo cierto es que no se le está dando al conocimiento lingüístico la importancia que requiere para el buen desempeño de la profesión de la abogacía. Así, los estudiantes egresan con habilidades lingüísticas insuficientes para su desempeño profesional.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza lingüística del Derecho, lenguaje y derecho, análisis lingüístico del derecho, modelos curriculares.

ABSTRACT: The language is a fundamental resource of the exercise of the right, both in written and in oral speech. An indisputable fact is that the language skills of students entering institutions of higher education are not optimal. Institutions recipients of future lawyers, take for granted the linguistic knowledge of students who admit, and their study plans do not consider the need to train them in that discipline. And although the facts require them to include extra-curricular subjects of remedial character (writing workshops), the truth is that not is being given to the linguistic knowledge the importance required for the performance of the

* UACM/UNAM.

** UAM-I.

profession of lawyer. Thus, students graduate with insufficient language skills for their performance.

KEYWORDS: Linguistic education of the Law, Language and law, linguistic analysis of the Law, curricular models.

SUMARIO: I. *Introducción.* II. *Relación lenguaje y derecho.* III. *Impartición de justicia: práctica anquilosada.* IV. *Texto escrito: planeación y corrección.* V. *Manejo de lenguaje de ciencias sociales al ingresar a la universidad.* VI. *Planes de estudio de algunas licenciaturas en derecho.* VII. *Propuesta.* VIII. *Bibliografía.*

I. INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos una propuesta de modificación de planes de estudio de las licenciaturas en derecho, con el fin de que se incorpore en ellos un eje de formación lingüística. Para justificar lo anterior destacaremos la relevancia de la relación entre lenguaje y derecho y evidenciaremos los problemas que el desconocimiento sistemático del primero genera en el ejercicio del segundo. Primero mostraremos cómo el lenguaje es intrínseco a la práctica jurídica. Posteriormente caracterizaremos el discurso jurídico como una práctica social, es decir, un discurso emitido por una autoridad judicial y dirigido al ciudadano común. Más tarde, evidenciaremos los problemas lingüísticos presentes en el discurso jurídico, particularmente en la sentencia judicial, que ponen de manifiesto una deficiencia en la formación de los operadores jurídicos. Tras lo anterior aportaremos datos sobre los niveles de conocimiento lingüístico de los estudiantes que ingresan a las instituciones de nivel superior, entre ellas las facultades o escuelas de derecho. A partir de estos datos procederemos a describir someramente algunos planes de estudio de las licenciaturas en derecho para evidenciar la necesidad de nuestra propuesta.

II. RELACIÓN LENGUAJE Y DERECHO

Como toda ciencia social, el derecho constituye una disciplina que no puede comprenderse al margen del lenguaje, el cual, además de darle sustancia, también le da forma. En este sentido resulta indispensable para los operadores del derecho, tener un conocimiento preciso de qué es y cómo funciona la lengua.

No entraremos en la discusión bizantina sobre si el derecho es lenguaje o si el lenguaje es una herramienta del derecho, lo que nos interesa destacar en este trabajo es que entre estas dos disciplinas la relación es inherente.

1. *Lenguaje como base de las prácticas profesionales*

Siendo el lenguaje fundamental para la práctica del derecho, llama la atención observar que los programas de formación de abogados ignoren su importancia y se ocupen casi de manera exclusiva de la formación en leyes, pero obvian la formación lingüística.

Un breve análisis de la naturaleza de las tareas de los abogados, deja claro que el derecho es discurso. La abogacía es una profesión que no se puede ejercer sin hacer uso de una lengua determinada; en este sentido la mejor manera de hacerlo sería mediante el conocimiento preciso tanto de la estructura como de las funciones lingüísticas.

2. *Discurso jurídico*

Si bien existe un discurso jurídico especializado que aborda el derecho desde un perspectiva teórica, nosotras nos centramos en el discurso jurídico, considerándolo como una práctica social en la cual una autoridad judicial emite documentos dirigidos al ciudadano común, específicamente nos limitaremos a ejemplificar algunos de los problemas lingüísticos presentes en la sentencia, dejando claro que éstos no son exclusivos de este discurso y que se observan también en la muchos de los diferentes tipos de discurso vinculados en el sistema legal.

Como ya hemos dicho, los documentos jurídicos forman parte de una práctica social (impartición de justicia), en la cual están involucrados tanto los operadores jurídicos (abogados y jueces) como el ciudadano común. La sentencia es el documento que contiene la resolución a un problema o situación puesta por un particular a consideración de un juez, en consecuencia, dicha resolución es un mensaje dirigido al ciudadano que difícilmente puede comprenderlo.

Existe una gran variedad de formatos textuales para llevar a cabo esta práctica social, pero todos comparten al menos tres características: se configuran en estructuras (machotes) justificadas a partir de la costumbre (así se ha hecho siempre), presentan usos lingüísticos que poco tienen que ver con la realidad de las prácticas discursivas actuales, y en ellos prolifera el lenguaje técnico.

En la impartición de justicia, las partes involucradas realizan diversas funciones mediante la elaboración distintos documentos, los cuales presentan las características señaladas, que muchas veces van en detrimento de la función que deberían realizar: citar, informar, resolver, etcétera, generalmente por hacer uso de un lenguaje que obedece a prácticas anquilosadas que no responden a las condiciones sociales actuales y que no sólo marginan al destinatario en el nivel discursivo, es decir, en la comprensión del mensaje, sino que además le dificultan el ejercicio de sus derechos.

III. IMPARTICIÓN DE JUSTICIA: PRÁCTICA ANQUILOSADA

Como ya han señalado diversos autores, entre ellos González Salgado (2009), Borja Albi (2000, 2006) y Alcaraz Varó y Hughes (2002), las prácticas de escritura de los impartidores de justicia se caracterizan, entre otras cosas, por el formulismo excesivo, la enorme complejidad sintáctica, la abundancia de subordinación y el uso de “grupos verbales especiales”; que dan lugar a discursos oscuros y carentes de naturalidad, y por lo tanto, inaccesibles. En este caso nos detendremos particularmente en los rasgos lingüísticos de las sentencias judiciales.

El lenguaje que se emplea en la sentencia, en los diversos niveles lingüísticos, provoca que este texto resulte incomprensible para la mayoría de los ciudadanos, lo cual impide que la justicia se imparta de manera clara e incluyente y conduce a un sistema en el que el manejo de cierto uso lingüístico confiere poder a la autoridad judicial y a los abogados que representan a los ciudadanos ante ésta. Algunos de los rasgos generales que caracterizan la sentencia son:

- a) *Extensión y reiteración.* En la sentencia, que muchas veces rebasa la extensión incluso de tratados sobre teoría jurídica, apreciamos párrafos con una extensión que puede abarcar más de una página. Si consideramos que un párrafo debe estructurarse en torno a una idea, resulta difícil sostener que este principio se mantenga en un párrafo de semejante dimensión.

Por otra parte, la prolijidad obedece también a la práctica común de citar tesis jurisprudenciales íntegras, es decir, no limitándose sólo a copiar la parte relevante para el caso.

En la sentencia se alude a las actuaciones previas citando partes completas en lugar de recurrir a una síntesis, lo que da lugar a un discurso reiterativo. Por razones de espacio no ejemplificamos este aspecto.

- b) *Estructura sintáctica compleja*. La sentencia judicial se caracteriza por hacer uso de estructuras sintácticas complejas, entre las que destacan el exceso de subordinación, la alteración del orden de constituyentes sin que obedezca a cambios en la estructura de la información; el empleo de nominalizaciones y predicaciones complejas (perífrasis y locuciones verbales), las cuales podrían ser sustituidas por formas más simples en términos estructurales. A continuación mostramos algunos ejemplos de lo anterior:

Exceso de subordinación: En la especie, *la sentencia reclamada fue emitida*¹ por la Primera Sala Regional Metropolitana del Tribunal Federal de Justicia Fiscal y Administrativa, el cuatro de enero de dos mil trece y *notificada*² a la parte quejosa, el viernes dieciocho de enero de dos mil trece, según puede apreciarse₁ de la constancia que obra₂ a foja 166, de los autos del juicio de nulidad; por consiguiente, surtió efectos₃ el lunes veintiuno siguiente; lo que implica₄ que el término aludido de quince días corrió₅ del martes veintidós de enero de dos mil trece al miércoles trece de febrero del citado año, descontándose₆ los días diecinueve, veinte, veintiséis, veintisiete de enero, dos, tres, nueve y diez de febrero, de dos mil trece, por ser₇ sábados y domingos respectivamente; así como el lunes cuatro, por ser₈ día inhábil (en conmemoración del cinco de febrero) e inclusive el martes cinco por no correr términos₉, de conformidad con lo dispuesto en los artículos 23, de la Ley de Amparo, 163, de la Ley Orgánica del Poder Judicial de la Federación y del acuerdo G/1/2013, del Tribunal Federal de Justicia Fiscal y Administrativa.

En este párrafo puede apreciarse cómo la mayor parte del texto se construye a partir de dos oraciones principales (cursivas) de las cuales dependen las demás, pues son subordinadas¹. Este exceso de subordinación dificulta la lectura de estos documentos e incluso provoca que quien redacta pierda de vista aquello de lo que inicialmente hablaba o bien deje inconclusas algunas oraciones, como se observa en el siguiente ejemplo:

...tal determinación no genera en la esfera jurídica de X, perjuicios que deban ser considerados como actos dentro del juicio cuya ejecución sea de im-

¹ Sabemos que este tipo de información es fundamental para generar certeza jurídica, pero consideramos que puede presentarse como paratexto y no como parte integrante de la resolución.

posible reparación, debido a que, no produce de manera inmediata una afectación que por su naturaleza trastoque las garantías individuales del quejoso, sino que, *en su caso la violación de derechos adjetivos con efectos formales o intraprocesales* y bien puede ocurrir que tal situación se subsane cuando la autoridad responsable (en su caso) en la fase de resolutive, pondere que la eficacia probatoria de tales elementos, lo que, pudiera ser benéfico para los intereses del amparista.

Como se observa la oración en cursivas está inconclusa, ya que carece de predicado. La presencia de oraciones incompletas en la sentencia judicial es recurrente y se correlaciona de manera directa con la complejidad sintáctica que caracteriza a este discurso. Lo anterior ocasiona que el texto no pueda ser comprendido cabalmente, lo que se traduce en falta de certeza jurídica, pues ante una “laguna sintáctico-semántica” el intérprete la llena conforme a sus propios intereses.

Cambios en el orden de constituyentes

Los cambios en el orden de constituyentes son posibles en lenguas cuyo orden es flexible, es decir, aquellas en las que las funciones sintácticas no dependen exclusivamente del orden de aparición de las palabras, como es el caso del español. Sin embargo, ya Croft 1991, Lambrecht 1994 y otros han señalado que los cambios en el orden se correlacionan con cambios de significado, pues este recurso es empleado para focalizar información, introducir información nueva o relevante discursivamente. En la sentencia observamos con frecuencia cambios en el orden de constituyentes que no parecen poner de relieve determinada información en contraste con otra, sino que parecen limitarse a efectos puramente estilísticos, como se aprecia en los siguientes ejemplos:

EJEMPLO 1: Así, en su concepto de violación primero, *aduce* la quejosa, la vulneración al artículo 50, de la Ley Federal de Procedimiento Contencioso Administrativo (lo transcribe).

EJEMPLO 2: ...por lo que *señala* la quejosa, la responsable incurrió en exceso de sus atribuciones...

EJEMPLO 3 Asimismo, en su concepto de violación segundo, *argumenta* la quejosa, que la sentencia en reclamo vulnera el artículo 50, de la Ley Federal de Procedimiento Contencioso Administrativo.

El orden sintáctico intrínseco al español es sujeto-verbo-objeto (SVO) y aquí observamos una dislocación del sujeto a la derecha del verbo que no contribuye al poner en relieve ninguna información, puesto que si se coloca en el orden SVO se interpreta básicamente lo mismo.

Propuesta de reformulación

EJEMPLO 1: Así, en su concepto de violación primero la quejosa aduce la vulneración al artículo 50, de la Ley Federal de Procedimiento Contencioso Administrativo (lo transcribe).

EJEMPLO 2: Por lo que la quejosa señala que la responsable incurrió en exceso de sus atribuciones...

EJEMPLO 3: Asimismo, en su concepto de violación segundo, la quejosa argumenta que la sentencia en reclamo vulnera el artículo 50 de la Ley Federal de Procedimiento Contencioso Administrativo.

Estos cambios de orden se vinculan con la necesidad del redactor de estilizar su discurso, aun cuando generan lecturas problemáticas que obedecen o bien a un desconocimiento de la sintaxis o a la intención de mantener el poder que el manejo de un código exclusivo le confiere.

Nominalizaciones y predicaciones complejas

Otro rasgo que caracteriza el lenguaje empleado en la sentencia judicial es el uso de nominalizaciones extensas y predicaciones complejas (perífrasis y locuciones verbales). A continuación mostramos ejemplos de esto:

Ejemplos de nominalizaciones: la emisión de la resolución reclamada, aplicación supletoria a la Ley Federal de Procedimiento Contencioso Administrativo, regulación expresa en esta norma especial, la validez de la emisión de la resolución en reclamo, la referida actuación del secretario de acuerdos, la nulidad de la resolución de rectificación de la prima de seguro de riesgos de trabajo, la contribución de afectación superior al daño, la falta de acreditamiento de las conductas pretendidas por el sujeto activo, la actualización de la hipótesis general de posesión.

Ejemplos de predicaciones complejas: tuvo por contestada la demanda, ordenó correr traslado, concedió término legal, recayó proveído, tuvo dentro de su radio de acción, precisó como violadas, entre otras.

El uso frecuente de nominalizaciones y predicaciones complejas también provoca que la lectura de este documento se dificulte. Si bien es cierto que este tipo de construcciones ha estado presente en el lenguaje jurídico y que constituyen un tipo de jerga lingüística o lenguaje especializado, también lo es el hecho de que la sentencia no forma parte de los textos especializados, por lo que el empleo de expresiones de esta naturaleza resulta poco pertinente, además de que se pueden sustituir por elementos de menor complejidad sin menoscabo de la información que en ésta se pretende comunicar.

- c) *Léxico opaco o altamente especializado, formulismos.* Un último aspecto que queremos destacar es el hecho de que la sentencia judicial utiliza un léxico opaco o altamente especializado lo cual contraviene el principio de adecuación textual, pues si asumimos que la sentencia tiene por receptor a un ciudadano no necesariamente especialista en derecho, el léxico debería ajustarse a garantizar la comunicación entre la autoridad y el interesado. Algunos ejemplos de esto se aprecian a continuación:

EJEMPLO 1: lo cual se acredita con *la imputación firme y directa* de los *policías remitentes* y el dictamen químico elaborado por los peritos Leonardo Guerrero López y Moisés Ramírez Medina, las cuales *adminiculadas* con el resto del material probatorio son hasta este momento suficientes...

EJEMPLO 2: "...el juez de primer grado determinó que *en autos* se encontraban acreditados los elementos que configuran los delitos de violación de correspondencia, previsto y sancionado en el artículo 173, fracción II, del Código Penal Federal, y el *diverso* de ejercicio indebido del servicio público, regulado y penado en el numeral 214, fracción IV..."

En conclusión, el lenguaje mediante el cual se elabora la sentencia judicial implica un conocimiento especializado (uso de terminología) del cual carece el receptor del mensaje y además, dada la forma en que se construye el texto implica un esfuerzo de lectura que lo obliga a releer partes y a reconstruir incluso otras porque el texto incurre, siguiendo a Grice 1975, en problemas de cantidad y calidad de la información.

IV. TEXTO ESCRITO: PLANEACIÓN Y CORRECCIÓN

Es importante, señalar que aun cuando la sentencia judicial presenta los problemas lingüísticos ya señalados, en su formato escrito, tiene ciertas ventajas, como veremos a continuación.

Tradicionalmente el derecho en México ha sido ejercido a través del discurso escrito, lo cual implica tanto ventajas como desventajas. En cuanto a las ventajas destaca el hecho de que el texto puede revisarse cuantas veces sea necesario, dado que cuenta con un soporte físico; una de las desventajas es que en la impartición de justicia se han fijado las características del código escrito, a saber, conservador, distante de las condiciones sociales reales, entre otras; y la gran desventaja es que el ejercicio de la justicia se ha tornado lento y poco eficiente para las demandas de solución de conflictos entre partes, de tal suerte que ahora se ha implementado la resolución vía juicios orales en materia penal. En relación con lo anterior, es importante señalar qué diferencias hay entre escritura y oralidad.

1. *Lengua escrita vs lengua oral*

El texto escrito oculta la posición y el sentir de los interlocutores, o en todo caso sólo los insinúa. Se trata de un discurso que permanece en el tiempo, aunque su interpretación varíe de acuerdo con la circunstancia en la que se lee. En la lengua escrita el mensaje es mediato, es decir, traspasa el tiempo y el espacio. Salvo que se busque intencionalmente, la reiteración de términos se considera inconveniente. Además, implica mayor elaboración porque considera los diferentes receptores posibles. El texto escrito trata de ser autónomo y adquirir significado a partir de la conceptualización que el autor establece como hipotética. A la lengua escrita la afectan la sintaxis, la puntuación, la ortografía e incluso la tipografía. Todo efecto que se desee lograr en ella debe plasmarse por medio de alguno de estos recursos.

En contraste, la lengua oral es efímera y redundante. La repetición de términos resulta casi imperceptible y, por tanto, tiene menor densidad léxica. En condiciones naturales tiende a ser espontánea porque depende de la presencia y respuesta del interlocutor. Además, depende en gran medida del contexto extralingüístico, pues influyen en ella los factores de la situación comunicativa, incluyendo el contexto afectivo. La presentación y la recepción de signos son sucesivas y rápidas. Dado que el canal es fónico, el mensaje se ve afectado por el tono, el volumen, la claridad fonética y las actitudes gestuales. Finalmente, debido a que se trata de una comunicación

cara a cara, se pueden observar las reacciones del interlocutor y, por lo tanto, el mensaje puede ser modificado.

2. *Elaboración del escrito a partir de un patrón (machote)*

Como puede apreciarse a partir de los rasgos de la lengua escrita, un texto de esta naturaleza suele planearse, y en el caso específico de la documentación judicial, se cuenta incluso con un formato bajo el cual se elaboran los distintos documentos, con determinados elementos y apartados. Así, el redactor de la sentencia puede hacer encajar el caso que debe fundamentar en un molde o patrón e ir componiendo el documento de manera esquemática; además, puede volver al texto cuantas veces sea necesario para corregirlo, ya sea en su forma o en su contenido.

V. MANEJO DE LENGUAJE DE CIENCIAS SOCIALES AL INGRESAR A LA UNIVERSIDAD

Aun cuando la relación entre lenguaje y derecho ha sido objeto de muchos trabajos y discusiones, la relevancia de dicha relación no se ha hecho presente en los planes curriculares de la carrera, ya que como se puede observar, los diversos planes de estudio se ocupan de formar a los estudiantes en el conocimiento de las leyes y de los procesos legales para la aplicación de las mismas, pero no del conocimiento lingüístico que les permita interpretar adecuadamente una ley ni elaborar de manera clara y precisa un documento o un discurso.

Los planes de estudio no consideran una sólida formación en esta disciplina la cual constituye el elemento fundamental de trabajo del abogado. El conocimiento lingüístico se da por descontado por dos cuestiones altamente visibles: por un lado, los abogados son hablantes de una lengua, en consecuencia se asume que la conocen, y por otro, han “tenido clases de lengua” durante la mayor parte de su formación académica. La conjunción de estos dos hechos hace suponer que al llegar a la universidad los estudiantes cuentan con un alto grado de conocimiento del sistema lingüístico en el cual se expresan y con el cual llevarán a cabo su actividad profesional.

Sin embargo, la aplicación de instrumentos de evaluación cuyo objetivo es medir el nivel de desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes del último grado de bachillerato, así como en estudiantes de nuevo ingreso a las instituciones de educación superior, da cuenta de lo erróneo de ese supuesto.

1. *PLANEA*

En sustitución de la prueba ENLACE, este año se aplicó por primera vez el instrumento de evaluación derivado del Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (*PLANEA*). Dicha prueba, conocida como *PLANEA*, aunque se define como Lenguaje y comunicación, se limita a identificar el nivel de logro de la comprensión lectora en estudiantes del último año del bachillerato. Siendo una prueba nacional, aportó datos sobre todos los estados de la república.

Los niveles de dominio se dividieron en cuatro con carácter acumulativo, es decir, los niveles superiores implican el dominio de los inferiores. En el nivel I se ubican los estudiantes cuya habilidad lectora se limita a la localización de información explícita; en el nivel II están quienes pueden además identificar información implícita, distinguen entre opiniones y hechos e identifican usos normativos de la lengua; en el nivel III, se encuentran los estudiantes que relacionan el contenido de un texto con sus conocimientos previos para elaborar sus propias conclusiones y que son capaces de interpretar textos discontinuos (gráficas, cuadros, esquemas); finalmente, en el nivel IV se ubican los estudiantes que reconocen elementos discursivos y estructurales de los textos que leen, y que además evalúan y critican su contenido, ya que han logrado una comprensión global del texto.

Como se puede observar en la tabla 1, los resultados son reveladores y desalentadores.

TABLA 1²
RESULTADOS NACIONALES DE LA PRUEBA *PLANEA*
EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

<i>Nivel I</i>	<i>Nivel II</i>	<i>Nivel III</i>	<i>Nivel IV</i>
43.3%	20.7%	23.8%	12.2%

Casi la mitad de los estudiantes que están por concluir el bachillerato se encuentra en el nivel I de dominio de comprensión lectora, lo que significa que no distinguen opiniones de hechos, no identifican funciones discursivas,

² Datos tomados de http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PLANEA_MS2015_publicacion_resultados_040815.pdf.

no interpretan textos discontinuos, en resumen, no son capaces de lograr una comprensión global de los textos que leen.

La otra mitad se distribuye entre los otros tres niveles, siendo el IV el que menos porcentaje presenta. Después de doce años de instrucción lo esperable es que las concentraciones mayores estuvieran en los niveles II y III, por lo que la concentración en el nivel I es sumamente alarmante.

Los datos de los estudiantes de la capital de la república son aún más desalentadores, como muestra la tabla 2.

Tabla 2³

RESULTADOS PARA EL DISTRITO FEDERAL DE LA PRUEBA PLANEA
EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

<i>Nivel I</i>	<i>Nivel II</i>	<i>Nivel III</i>	<i>Nivel IV</i>
52.4%	21%	19.3%	7.4%

Los datos de las tablas 1 y 2 pueden ser desestimados por las instituciones de educación superior (IES) en virtud de que la mayoría de ellas aplica un examen de selección para restringir el acceso a los mejores candidatos, es por ello que presentamos a continuación los resultados del Examen de Habilidades Lingüísticas (EXHALING), evaluación diagnóstica aplicada a estudiantes de nuevo ingreso a las IES.

2. EXHALING

Al aplicar un examen de selección, las IES admiten sólo a los mejores candidatos a cursar estudios en sus instalaciones, descartando a quienes no obtienen el mínimo de aciertos requerido para las diversas carreras que imparten.

Ante los resultados mostrados por pruebas que evaluaban el nivel de dominio de habilidades lingüísticas en los niveles previos a la universidad, así como ante el hecho innegable de que las universidades hayan tenido que incorporar cursos remediales en este rubro, en 2009 el Consejo Regional del Área Metropolitana (CRAM) de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) convocó a un grupo de

³ *Ibidem.*

investigadores, para llevar a cabo un proyecto, cuyo objetivo era determinar el nivel de conocimiento de lengua de los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad.

Este estudio consideró, además de la comprensión de lectura, el nivel de comprensión auditiva, las habilidades de redacción y el nivel de conciencia lingüística de los estudiantes. Los resultados muestran que entre los estudiantes seleccionados el nivel de dominio lingüístico también está muy por debajo de lo esperado y necesario para tener un buen desempeño académico.

Sin considerar producción escrita, que se evalúa de manera distinta, los resultados generales no son muy diferentes de los obtenidos en PLANEA, como se observa en la tabla 3.

TABLA 3⁴
 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS POR HABILIDAD
 Y TOTAL DE % DE ACIERTOS

<i>% Aciertos</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>
Comprensión auditiva	6.67	100	72.63
Comprensión de lectura			
Conciencia lingüística			
<i>Total</i>			

En la formación académica, la comprensión auditiva tiene un papel relevante en el desarrollo de la clase “la escucha atenta y efectiva suele asociarse con un mayor rendimiento académico.”⁵ La relevancia de esta habilidad no queda en el aula, en la vida profesional es “herramienta poderosa [...] en proyectos y negociaciones”, relevancia indiscutible en el ejercicio del derecho y de todas las ciencias sociales. Es por eso que una media de 7 debería resultar un verdadero desafío para las instituciones receptoras; sin embargo, la comprensión auditiva no acostumbra medirse en ninguna ins-

⁴ Datos tomados de González Robles, Rosa Obdulia, *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior*, México: ANUIES, 2014, p. 55.

⁵ Galán Vélez, Rosa Margarita, “Comprensión auditiva: evaluación y aprendizaje”, *Iztapalapa. Revista de Ciencia Sociales y Humanidades*, Nueva época, año 36, núm. 79, julio-diciembre de 2015, p. 32.

titución académica de ningún nivel, de ahí la relevancia de los datos obtenidos por el EXHALING en este rubro, ya que son los primeros al respecto.⁶

Si bien el dato del nivel de dominio de comprensión auditiva no es alentador, los resultados para la comprensión de lectura y para la conciencia lingüística lo son menos aún. Respecto de la capacidad para comprender lo que leen⁷, el profesor universitario debe partir del hecho de que la mayoría de sus estudiantes apenas comprende la mitad de lo que lee; por cuanto hace a su conciencia lingüística⁸, es decir a su capacidad para entender cuestiones relacionadas con los usos correctos de la lengua y con los matices que estos implican, el nivel de dominio es aún menor, lo que constituye un grave problema en el ejercicio del derecho, ya que los abogados trabajarán con palabras que habrán de interpretarse adecuadamente y que deberán usar para elaborar textos en los procesos de que sean parte, hecho que no se puede hacer eficientemente sin un excelente dominio lingüístico.

VI. PLANES DE ESTUDIO DE ALGUNAS LICENCIATURAS EN DERECHO

De acuerdo con datos del Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, en México la carrera de derecho se imparte en más de 1600 instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas y en todas ellas “el estudio del derecho en México se aboca principalmente a entender el sistema normativo”⁹. Aunque los planes de estudio varían de una institución a otra, comparten el hecho de que la formación lingüística está ausente de ellos.

Sin tratarse de estudios de carácter propiamente lingüístico, lo más relacionado con aprendizaje de la lengua materna está limitado a materias como redacción y argumentación.

Para ejemplificar lo anterior revisaremos someramente los planes de estudios de la facultad de derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM),

⁶ En este rubro el EXHALING evaluó operaciones cognitivas en dos grandes grupos: a) operaciones para localizar y recuperar información (literal o parafraseada) y b) operaciones para desarrollar inferencias.

⁷ En este rubro el EXHALING evaluó la capacidad de los estudiantes para localizar, inferir, interpretar, discriminar, abstraer, sintetizar y jerarquizar información.

⁸ En este rubro el EXHALING evaluó la capacidad del estudiante para reconocer usos correctos de la lengua, para identificar categorías gramáticas y funciones sintácticas.

⁹ Posadas, Alejandro, “*La educación jurídica en el CIDE: El adecuado balance entre la innovación y la tradición*”, *Derecho y democracia II*, Cuadernos Unimexanos 15/nov/2008, México: Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD), p. 219.

de la Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa (UAM), del Tecnológico de Monterrey (TEC) y de la Universidad del Valle de México (UVM) en busca de materias que apoyen a los estudiantes en su formación lingüística.

Los planes presentan una gran diversidad en varios aspectos: la duración, el número de materias, las opciones de titulación, entre otros; sin embargo, coinciden en obviar el estudio del lenguaje, como se aprecia en la Tabla 4.

TABLA 4

<i>Materias de los planes de estudio de la Licenciatura en Derecho</i>					
Institución	UNAM	ITAM	UAM	TEC	UVM
Total de materias	68	56	56	56	54
Materias obligatorias	56	53	42	52	50
Materias optativas	12	4	14	4	4
<i>Materias relacionadas con el “estudio de la lengua”</i>					
Materias de lengua obligatorias	1	3	1	2	0
Materias de lengua optativas	3	0	1	0	0
Total materias de lengua	4	3	2	2	0

Las materias “de lengua” contabilizadas en el cuadro son: Argumentación jurídica, Lexicología jurídica, Técnicas de expresión y Latín jurídico en la UNAM; Redacción jurídica y argumentación oral y escrita en el ITAM; Taller de literacidad académica y el Taller de interpretación y argumentación en la UAM; Análisis y expresión verbal y Expresión verbal en el ámbito profesional, más una de carácter remedial llamada Fundamentos de la escritura en el TEC; en tanto que en la UVM, con un eje de Comunicación efectiva en su plan de estudios, no tiene ni una sola materia de estudio sobre la lengua. Como se puede observar, ninguna de ellas implica realmente el estudio de la lengua, esto es morfología, sintaxis, semántica y pragmática, lo que se puede explicar a partir de que se ignora su importancia o bien que se da por descontado su conocimiento.

VII. PROPUESTA

Ante los resultados mostrados, pensamos que así como algunas IES han modificado sus planes de estudio para incorporar hasta seis semestres de una lengua extranjera (la UNAM y el TEC en relación con la lengua inglesa), en estos momentos sería conveniente que consideraran la inclusión de un eje de conocimiento lingüístico en la formación de los futuros abogados.

Nuestra propuesta contempla cinco materias fundamentales que apoyarían a los egresados de la carrera de derecho en su formación y en su práctica profesional.

- a) *Lenguaje y derecho*: ya hemos mencionado que la relación entre lenguaje y derecho es indisoluble, esto queda claro al observar que el mundo del derecho se construye a partir de enunciados lingüísticos. Las sentencias constituyen actos comunicativos entre gobernantes y gobernados, y están compuestas de mensajes expresados a través de un sistema de comunicación tan amplio, que permite la posibilidad de transmitir toda la gama de mensajes que se desee. Sea que se parta de la idea de que el lenguaje es instrumento del derecho o de que el derecho es lenguaje, resulta clara la necesidad de conocerlo y dominarlo.
- b) *Introducción a la lingüística*: destacada la relevancia de la relación entre lenguaje y derecho, como primer acercamiento al funcionamiento de un sistema lingüístico, es necesario que los estudiantes conozcan las características que definen las lenguas naturales (sistema social, convencional y simbólico), así como los diferentes niveles de estructura que intervienen en la codificación y decodificación de mensajes (fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático), con el objeto de adquieran los conceptos básicos, para adentrarse en el funcionamiento de cada nivel lingüístico particular.
- c) *Morfosintaxis*: en la impartición de justicia hay usos lingüísticos que requieren de la creación de vocabulario especializado dentro de esta disciplina, lo que corresponde a un proceso de morfología léxica, por lo que es importante que los estudiantes conozcan los mecanismos para crear palabras, claramente señalados por Varela 2005, conforme a las reglas morfológicas del español; también es indispensable que los estudiantes adquieran conciencia del funcionamiento sintáctico de la lengua (orden de constituyentes, modificaciones en el orden, oración simple y sus funciones, coordinación

y subordinación de oraciones, aspectos abordados por Gutiérrez Ordoñez 1997 y García-Miguel 1995, entre otros), a fin de que redacten textos cuya estructura se adecúe a los patrones sintácticos del español.

- d) *Semántica*: la labor del abogado es construir e interpretar discursos compuestos de palabras o expresiones que conllevan un significado. La parte de la lingüística que ofrece las herramientas para desentrañar el significado de dichas expresiones es la semántica. Para llevar a cabo una interpretación del discurso jurídico, con base en el método gramatical o literal es indispensable tener recursos que permitan analizar los componentes significativos de las palabras, frases y oraciones que lo conforman. Por ello, consideramos que un curso de semántica léxica y oracional contribuiría favorablemente a este tipo de interpretación. Así mismo, se abordarían temas y conceptos particularmente problemáticos para el derecho como la sinonimia, la polisemia, la metáfora y la metonimia, mecanismos con los que cuenta una lengua natural para realizar cambios de significado.
- e) *Pragmática*: es indudable que al codificar un mensaje, el hablante no sólo transmite determinada información, sino que lo hace de maneras particulares, de acuerdo con las distintas situaciones en las que se desarrolla un evento comunicativo. En este sentido, la pragmática “toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje...: nociones como las de *emisor*, *destinatario*, *intención comunicativa*, *contexto verbal*, *situación* o *conocimiento del mundo*”,¹⁰ las cuales resultan fundamentales para la elaboración de discursos comunicativamente eficaces. Adicionalmente, la pragmática también se encarga de analizar los recursos que tienen las lenguas para estructurar la información, de manera que el hablante pueda destacar u ocultar partes de la misma, según sus intenciones comunicativas.

En resumen, nuestra propuesta tiene por objeto lograr que los operadores jurídicos se formen en una disciplina que les permita ejercer eficazmente su profesión, al emitir discursos lingüísticamente claros y precisos que, desde nuestra perspectiva, contribuirían a que en la impartición de justicia se garantizara el principio de certeza jurídica.

¹⁰ Escandell Vidal, M. Victoria, *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Anthropos, 1993, p. 16.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- ALBI, Anabel Borja, “*El texto jurídico inglés y su traducción al español*”, Ariel, 2000.
———, “Los géneros jurídicos”, en *Las lenguas profesionales y académicas*, Ariel, 2006.
- ALCARAZ VARÓ, Enrique y HUGHES, Brian, *El español jurídico*, Barcelona, Ariel Derecho, 2002.
- CROFT, William, *Syntactic categories and grammatical relations. The cognitive organization of information*, Chicago, University of Chicago Press, 1991.
- ESCANDELL VIDAL, M. Victoria, “*Introducción a la pragmática*”, Barcelona, Anthropos, 1993.
- GALÁN VÉLEZ, Rosa Margarita. “Comprensión auditiva: evaluación y aprendizaje”, *Iztapalapa. Revista de Ciencia Sociales y Humanidades*, Nueva época, año 36, núm. 79, julio-diciembre, 2015.
- GARCÍA-MIGUEL, José Ma., “*Las relaciones gramaticales entre predicado y Participantes*”, Universidad de Santiago de Compostela, Lalia, Series Maior 2, 1995.
- GONZÁLEZ ROBLES, Rosa Obdulia (coord.), “*Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior*”, México, ANUIES, 2014.
- GONZÁLEZ SALGADO, José Antonio, “El lenguaje jurídico del siglo XXI”, *Themis. Revista de derecho*, núm. 57, (artículo publicado originalmente, bajo el mismo título, en Diario La Ley 7209. 2 de julio de 2009), disponible en <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/themis/article/view/9157/9572>.
- GRICE, Paul H, “Logic and conversation” en Cole Peter y Morgan Jerry, *Syntax and Semantics*, vol. 3, *Speech arts*, New York Academic Press, 1975.
- GUTIÉRREZ ORDOÑEZ, Salvador, *Principios de sintaxis funcional*, Madrid, Arco Libros, 1997.
- LAMBRECHT, Kund, “*Information Structure and Sentence Form. Topic, focus an the mental representation of discourse referents*”, Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- VARELA ORTEGA, Soledad, *Morfología léxica: la formación de palabras*, Madrid, Gredos, 2005.

IDENTIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIA PROFESIONALES BÁSICAS DEL JURISTA EN MATERIA CIVIL

José Augusto OCHOA DEL RÍO*
Remberto A. SÁNCHEZ MARTÍNEZ**

RESUMEN: Es frecuente encontrar en los círculos académicos y científicos de todo el mundo, autores que defienden la congruencia entre los términos competencias, capacidades y habilidades, asunto en torno al cual no existe consenso. La complejidad que representa la temática, no solo abarca su concepción e instrumentación, sino que se extiende incluso a su formación. Las competencias no se producen espontáneamente ni de manera inmediata. Requieren de intencionalidad educativa, proporcionada por los sujetos que intervienen en el proceso (bilateralidad) y de una continua sistematización. El jurista necesita para su correcto desempeño profesional, competencias que engloben conocimientos lógicos en una serie de materias, habilidades para el uso y procedimentación de esos conocimientos y los valores propios de la profesión. En la presente investigación se ha realizado un abordaje a profundidad de cuáles son las competencias profesionales básicas de los estudiantes de Derecho.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza del Derecho Civil, modelo pedagógico del Derecho.

ABSTRACT: It is common to find in academic and scientific circles around the world, authors who defend the congruence between the skills, capabilities and skills matter in lathe to which there is no consensus. The complexity that represents the theme, not only covers their conception and instrumentation, but it extends

* Investigador del Centro de Estudios de Cultura e Identidad de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Holguín, Cuba.

** Profesor de Teoría General del Derecho y Filosofía del Derecho de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Holguín, Cuba.

even to his training. Competencies do not occur spontaneously or in immediate way. They require educational intentionality, provided by the subjects involved in the process (bilaterally) and a continuous systematic. The lawyer needs for its correct performance, competencies encompassing logical knowledge in a number of subjects, skills for use and drafting of such knowledge and the values of the profession. This research has been carried out an approach to the depth of what are the basic skills of law students.

KEYWORDS: Teaching of Civil Law, pedagogical model of the Right.

SUMARIO: I. Preámbulo. II. Caracterización de la disciplina Derecho Civil y Familia. III. Tendencias actuales de la formación de competencias. IV. Competencias profesionales básicas en materia de Derecho Civil y Familia. V. Conclusiones. VI. Fuentes consultadas.

I. PREÁMBULO

Es frecuente encontrar en los círculos académicos y científicos de todo el mundo, autores que defienden la congruencia entre los términos competencias, capacidades y habilidades, asunto en torno al cual no existe consenso. La complejidad que representa la temática, no solo abarca su concepción e instrumentación, sino que se extiende incluso a su formación. Las competencias no se producen espontáneamente ni de manera inmediata. Requieren de intencionalidad educativa, proporcionada por los sujetos que intervienen en el proceso (bilateralidad) y de una continua sistematización.

El jurista necesita para su correcto desempeño profesional, competencias que engloben conocimientos lógicos en una serie de materias, habilidades para el uso y procedimentación de esos conocimientos y los valores propios de la profesión. Por otro lado varias investigaciones han demostrado que entre las exigencias del desempeño profesional y la preparación con que egresan nuestros estudiantes hay un trecho importante. Esta investigación va dirigida al desarrollo de las competencias básicas desde el ejercicio jurídico de una de las disciplinas básicas específicas de la carrera: Derecho Civil y Familia, pues es el derecho civil la base del derecho.

Los modelos de enseñanza en Cuba, desde hace unos años están basados en la trilogía conocimientos-habilidades-valores. Los mismos han sido

los elementos por lo que discurre el actuar del profesor universitario, generalmente, dejando al último de ellos a la empírica de cada docente, salvo investigaciones que tratan parcial o tangencialmente el problema.

En la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Holguín se están realizando investigaciones encaminadas a adaptar los estudios de Derecho a una nueva concepción de formación de competencias, o al menos introducir a las mismas en el entramado curricular. Estas investigaciones están encaminadas a elevar la preparación integral del jurista. Se debe resaltar que la mayor dificultad encontrada es que los planes de estudio y modos de actuación, no están basados en competencias, sino en formación por objetivos. De tal forma surge como incógnita la determinación de cuáles son las competencias profesionales del jurista.

II. CARACTERIZACIÓN DE LA DISCIPLINA DERECHO CIVIL Y FAMILIA

El Derecho Civil constituye el sector del ordenamiento jurídico que se ocupa de la persona y sus diferentes estados, de su patrimonio y del tráfico de bienes. Tiene por objeto esencial la protección y defensa de la persona y la ordenación de sus fines dentro de la sociedad. No se concibe un jurista que no conozca los postulados cardinales que conforman el Derecho Civil.

El Derecho de Familia es, por su parte un derecho específico y singular, el más humano de todos los derechos, en el que inciden aspectos éticos, psicológicos, sociológicos, ajenos a lo estrictamente jurídico. Difiere del Derecho Civil, no sólo por el carácter distinto de las relaciones reguladas por sus normas, sino también por la naturaleza de estas últimas. El fundamento natural de este Derecho descansa en la convicción de que los intereses individuales se supeditan al plano superior de lo social, perfilando el Estado a través de sus normas un tipo de familia y un modelo de política familiar.

La disciplina de Derecho Civil y Familia tiene por objeto de estudio principal las relaciones jurídicas de carácter civil y del Derecho de Familia en toda su extensión. Se inicia con un abarcador recorrido por la parte general del Derecho Civil y su expresión en la codificación de esta materia, analizando los presupuestos básicos de carácter doctrinal referidos a la persona natural y la persona jurídica, como sujetos de la relación jurídica civil, su objeto y causa, así como otros importantes aspectos de incidencia posterior en toda la parte especial de esta materia.

A continuación se estudian los aspectos relativos a la parte especial, recorriendo la materia de propiedad y otros derechos sobre bienes, la materia

agraria, respecto a las creaciones intelectuales protegidas por el Derecho de Autor, las obligaciones y contratos y las sucesiones.

Su objetivo general es interpretar y analizar los principios, teorías, conceptos, categorías y regulaciones normativas comprendidas en las esferas del Derecho Civil y Familia, Agrario y Autor en su conjunto y aplicar, a partir de profundas convicciones éticas, los conocimientos y habilidades adquiridos, en los casos concretos de la vida social y a las investigaciones en el campo de la esfera de actuación civil y familiar, con adecuada metodología.

En este contexto es el Ejercicio Jurídico, no solo un medio de concretar conocimiento sino un hacedor en sí, de conocimiento, es, también, un momento ideal para crear una conciencia ética-jurídica positiva en los estudiantes, y el cataplasma del interés propio de cada uno.

Esta es una de las causas por la cual esta investigación se basó en la formación en competencias y no por la tradicional trilogía de conocimientos, habilidades y valores. Se sobreentiende muchas veces de forma errónea y se refleja en los programas de ejercicios jurídicos de todo el país, que el estudiante ya desarrolló en el aula los conocimientos necesarios, los valores propios de la ética del jurista y que sus intereses se corresponden con el modelo de actuación del profesional.

III. TENDENCIAS ACTUALES DE LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS

Se debe comenzar por analizar si existe necesidad de la categoría competencia, o si simplemente se trata de “un concepto traído a las Ciencias Pedagógicas, con cierta popularidad transitoria”. En el mismo trabajo los autores dan por sentado, en sus conclusiones, luego de analizar la epistemología de la palabra y la formación por competencia en sentido general, que “las competencias llegaron para quedarse”.¹

Tejada manifiesta que la “dificultad de definirlo crece con la necesidad de utilizarlo”, y que más que un concepto operativo es un concepto en construcción.²

¹ Zilberteins, J., “¿Cómo contribuir al desarrollo de habilidades en los estudiantes desde una concepción didáctica integradora?”, *Desafío Escolar. Revista Iberoamericana de Pedagogía*, Cuba, volumen 6, año 2, 1998, pp. 3-7.

² Tejada Fernández, J. y Navío Gámez, J., “El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, núm. 45, 2008, p. 2.

Incluso desde el punto de vista etimológico se dan diferentes versiones, algunos autores como Tejeda y Sánchez declaran que proviene del griego *agón*, que da origen a *agonía* y *agonistas*,³ Montero por su parte aduce que “los términos *competencia* y *competente* tienen su génesis en las expresiones latinas *competentia* y *competen*” respectivamente; utilizados desde la antigüedad para distinguir a las personas que eran “adecuadas para algo”, “apropiadas para algo”, y cuando esto ocurría, se decía que esas personas tenían competencias en el ejercicio profesional, artesanal y de los oficios.⁴

Por otro lado Parra argumenta que se encuentra el origen del término en el verbo latino *competere*, ir al encuentro una cosa de otra, encontrarse, para pasar también a acepciones como responder, estar en buen estado, ser suficiente.⁵

En cuanto a su utilización y conceptualización contemporánea, la mayoría de los autores dan el mérito al destacado lingüista y politólogo norteamericano Noam Chomsky (finales de los 50, principios de los 60), así como también destacan como pionero de su utilización a David McClelland, profesor de la Universidad de Harvard (en la década de 1970). Este concepto tuvo distintos enfoques a finales del siglo pasado, a saber: empresarial, psicológico y según el diseño curricular.

En el presente siglo la mayoría de las investigaciones se refieren a los enfoques conductual, funcionalista, constructivista y socioformativo. Este último de reciente construcción, derivado de un enfoque sistémico complejo. Como referente para una posterior definición se tomó la de Forgas, por considerar que contiene los elementos necesarios, y el enfoque integrador que supone el término competencia: “La competencia es el resultado de la integración, esencial y generalizada de un complejo conjunto de conocimientos, habilidades y valores profesionales, que se manifiesta a través de un desempeño eficiente en la solución de los problemas, pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados”.⁶

³ Tejeda Díaz, R. y Sánchez Del Toro, R., *La formación basada en competencias profesionales en los contextos universitarios*, Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior, Universidad de Holguín “Oscar Lucero Moya”, Cuba, 2009, p. 15.

⁴ Montero Leyva, M., *La formación de la competencia comunicativa profesional pedagógica de los estudiantes del primer año de la carrera de Profesores Generales Integrales de secundaria básica*, Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Cuba, 2008, p. 13.

⁵ Parra Vígo, I., *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial*, Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Cuba, 2002, p. 44.

⁶ Forgas Brioso, Jorge, *Diseño curricular por competencias: una alternativa para la formación de un técnico competente*, Colección del Congreso Internacional de Pedagogía, Cuba, 2005, p. 25.

En cuanto a la clasificación de las competencias a partir de su nivel de generalidad, los autores se acogen a la realizada por Montero en su tesis doctoral.⁷ La referida autora establece dos tipos de clasificaciones, las cuales además se avienen con el propósito de la presente obra. Ellas son:

- Clasificación según los procesos globales, dando entrada al adjetivo correspondiente en el término competencia. En este plano los binomios competencias - adjetivos más utilizados son: competencias laborales y competencias profesionales.
- Clasificación según las exigencias del profesional. Desde esta óptica se han adoptado diversas posiciones, las más frecuentes son: competencias generales; competencias básicas; y competencias específicas.

El análisis realizado permite definir la competencia profesional como: el resultado de la integración de un complejo sistema de conocimientos, habilidades, valores y motivaciones, expresados a partir del comportamiento no lineal del sujeto en el ejercicio de su profesión, definibles en su actividad.

Se incluyen las motivaciones por considerarlas un elemento esencial, incluso, en ocasiones estas mueven al sujeto (recordar la expresión a partir del comportamiento) a posiciones ajenas a sus valores. Durante siglos, los educadores han hablado de atender a las particularidades de los estudiantes, de tener en cuenta a cada uno, en sus posibilidades y contextos, pero esto, en realidad, ha sido una declaración de intenciones, una dirección de esfuerzos, una meta deseada que se ha buscado por muchos caminos, que casi siempre ha quedado lejos de alcanzarse por su extrema complejidad.

Determinado el concepto de competencia profesional, se asume como competencias generales las que son afines, en mayor o menor medida, a todas las profesiones, como ejemplo el dominio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y las competencias comunicativas, que incluyen el dominio de la lengua materna y una o varias lenguas extranjeras.

Aquellas competencias propias de una sola profesión o profesiones afines se denominan competencias profesionales específicas. Estas competencias expresan la identidad de la actuación del profesional y se corresponden con las características del perfil o modo de actuación, son inherentes a la actuación profesional con un carácter intransferible. Deben ser identificadas por los gestores del proceso formativo y socializadas con los profesionales en ejercicio, relacionados con la carrera o programa universitario. En

⁷ Montero Leyva, M., *op. cit.*, p. 22.

el caso de la Ciencia Jurídica se pueden determinar además por campos o esferas de actuación.

Las competencias profesionales básicas son aquellas competencias profesionales esenciales para el desarrollo de la profesión y sobre las que se sustentan las demás competencias profesionales específicas propias de la profesión. Ellas se van formando desde los años iniciales y se enriquecen en la medida en que el estudiante integra los contenidos de las distintas especialidades.

Tratar el enfoque de competencia significa tener presente sus dimensiones, las que se manifiestan en la identificación, normación, evaluación, certificación y formación como síntesis esencial del enfoque;⁸ aunque otros autores las definan como etapas y empleen menos dimensiones (Identificación, formación, desarrollo y evaluación). A los fines de este trabajo tan solo se hará referencia a la identificación de las mismas.

Esta dimensión es el punto de partida de este enfoque de formación de profesionales en el nivel universitario. Se constituye en un método o proceso que se sigue para establecer, a partir de una actividad de trabajo, las competencias que se ponen en juego con el fin de desempeñar la actividad satisfactoriamente.

En el estudio realizado se pudo comprobar la existencia de varios métodos utilizados para identificar las competencias, dentro de los que se pueden plantear, como los más representativos, el análisis conductista, el constructivista y el funcional; otros autores mencionan también el análisis ocupacional. A continuación se evalúan algunos de sus elementos para su comprensión.⁹

El análisis conductista toma como centro de análisis las tareas que demanda el mercado laboral para identificar los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que influyen en el comportamiento laboral de las personas. Se basa en la experiencia y el conocimiento de un grupo de expertos, que identifican las tareas de la ocupación objeto de análisis, en un proceso que se orienta de lo específico a lo general. Se procede a través de los pasos siguientes: formación del grupo de expertos; tormenta de ideas; selección de tareas; descripción de los conocimientos y habilidades generales; y verificación de las tareas identificadas.

Este método tiene como desventaja fundamental, el tiempo necesario para poder implementarse y llegar a identificar una medida estandarizada que permita evaluar el desempeño de los trabajadores.

⁸ Tejeda Díaz, R. y Sánchez Del Toro, R., *op. cit.*, p. 8.

⁹ *Ibidem*, p. 29.

El análisis constructivista, por su parte, tiene como centro a la persona. Incluye una vinculación de la teoría con la práctica. Este método parte del criterio de evaluar lo que la persona sabe hacer, para realizar el programa de formación que se va instrumentando conforme al desarrollo, que va adquiriendo el sujeto. Está sustentado en la concepción humanista de la educación, por lo que en cuanto al currículo se contradice con los métodos y modelos de la educación cubana.

El análisis funcional es usualmente el más aplicado, es muy útil para determinar las competencias laborales. Se identifican en función de la realidad del trabajo, para lo cual debe facilitarse la participación activa, en las actividades de análisis de rigor que se realizan, por el grupo de expertos encargado del proceso. El mismo no constituye un método exacto, es un enfoque de trabajo deductivo para acercarse de forma precisa a las competencias.

Todas estas variantes tienen como eje la identificación de competencias laborales, referidas a un puesto de trabajo en diversos contextos de la actividad laboral; sin embargo, el propósito de la presente investigación está dirigido a contextos universitarios. Las competencias profesionales deben ser identificadas por vías que posibiliten no solo medir los intereses económicos, productivos y de servicios, de las ramas inherentes a la profesión objeto de valoración, sino que tengan en cuenta los fines educacionales.

En la Educación Superior cubana a través de varias investigaciones referidas en lo fundamental a un currículo orientado a las competencias, se usa como recurso metodológico la relación dialéctica entre las configuraciones problema profesional, objeto de la profesión y objetivo del profesional, las que se constituyen en una configuración de orden superior que expresa la profesión. Las competencias profesionales emanan del análisis de la tríada antes expuesta.

Al tomarse como base el análisis funcional, se delimitan para la identificación de las competencias profesionales básicas los siguientes pasos: definición de competencias profesionales generales, valoración de las competencias profesionales básicas, análisis de estas en dos grupos nominales (profesores y profesionales del sector); reformulación de las competencias sobre los resultados del análisis de los grupos nominales con definición clara de unidades y elementos de las competencias básicas, aplicación de la técnica de criterio de experto con método Delphi asociado para verificación de la identificación realizada.

Esta metodología permitió la identificación de las competencias profesionales básicas del profesional de Derecho, y su expresión en la especialidad del Derecho Civil y Familia.

En la identificación de las unidades de competencias profesionales se relacionan los problemas básicos de la profesión, determinados ya en los planes de estudios como los objetivos del profesional, y en la teoría pedagógica como funciones del profesional. Estos conceptos expresan la relación directa que existe entre los elementos de competencia y la unidad de competencia, donde es evidente que esta última está conformada por un conjunto de elementos.

A su vez el elemento de competencia es la descripción de una realización que debe ser lograda por una persona en el ámbito de su ocupación. Por tanto, se refiere a una acción, un comportamiento o un resultado que el trabajador debe demostrar y es, entonces, una función realizada por un individuo. Son, a la vez, logro y acción. Es decir, la unidad es el logro, el resultado y el elemento la acción, que permite ese logro y su medición. Los elementos de competencias constituyen la base para la normación de las competencias.

A partir de las valoraciones anteriores se considera a la unidad de competencia como un conjunto de elementos, cuyo resultado es expresado a través del desempeño profesional de un individuo determinado, que dada la posibilidad de ser medido, constituye la base para la normación de las competencias.

Los aspectos vistos hasta el momento sirven de soporte para la identificación de las competencias profesionales básicas. Se procede primero a identificar las competencias profesionales básicas que caracterizan la actuación del profesional, las que se toman como eje por ser estas las que le dan identidad al profesional. La formulación de las competencias profesionales es uno de los puntos esenciales y menos logrados en este enfoque.

IV. COMPETENCIAS PROFESIONALES BÁSICAS EN MATERIA DE DERECHO CIVIL Y FAMILIA

Como antes se había declarado el objetivo es identificar las competencias profesionales básicas en materia de Derecho Civil y Familia del estudiante de Derecho.

A esta finalidad primero se deben definir las competencias generales y luego las básicas. En cuanto a las primeras, quedarían redactadas de la siguiente forma:

- Dominio de los principios básicos de la Metodología de la Investigación Social para aplicarlos tanto en relación con los calificados

como nexos genéticos del sistema jurídico, como en relación con la eficacia social del Derecho.

- Capacidad de utilización de la lengua materna expresada a través de irreprochable redacción, ortografía y correcta expresión oral.
- Aptitud en el dominio y aplicación, de manera progresiva, de las ventajas de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, aplicada al mejor funcionamiento de la gestión jurídica.
- Idoneidad en la búsqueda y utilización de la información científico-técnica actualizada.
- Destreza en el dominio de un idioma extranjero que facilita la comunicación y la consulta de literatura de su profesión.

Nótese que son competencias que pueden ser afines a todas las profesiones, inclusive a ocupaciones técnicas u oficios. Por esa causa es que no las agrupamos, dentro del marco teórico, como competencias profesionales, y si como competencias laborales. Luego de haber identificado las competencias generales, es necesario relacionar el objeto de la profesión, los problemas profesionales y los objetivos generales de la carrera, definidos en el Plan de Estudios D. De esta primera relación se extraen las competencias profesionales básicas:

- Capacidad para valorar cada una de las relaciones sociales que se le presentan profesionalmente, con el objetivo de determinar si son o no relaciones jurídicas, y en caso de serlo, lograr con precisión a que rama(s) del Derecho pertenece.
- Destreza para interpretar la norma jurídica, persiguiendo su sentido y alcance.
- Capacidad para actuar correctamente dentro del sistema jurídico institucional del país desde su regulación constitucional.
- Aptitud para redactar escritos legales según los requerimientos técnicos y éticos de cada uno de ellos.
- Destreza para actuar en las audiencias según las normas legales y la ética profesional.

Las tres primeras se pueden clasificar como competencias académicas y las dos últimas como organizativas.

Se retoma lo asumido en el marco teórico, como competencias profesionales básicas del jurista, las que conforman la base de los modos de actuación y de su esfera de desempeño; por lo que deben estar presente, de igual

modo, en el fiscal, el juez, el notario o el abogado. Las tres primeras son competencias de conocimiento y las dos últimas de procesales.

COMPETENCIAS PROFESIONALES BÁSICAS Y ELEMENTOS DE COMPETENCIAS	
<i>Competencia</i>	<i>Elementos</i>
Capacidad para valorar cada una de las relaciones sociales que se le presentan profesionalmente, con el objetivo de determinar si son o no relaciones jurídicas, y en caso de serlo, lograr con precisión a qué rama(s) del Derecho pertenece.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Domina los principios informadores del sistema de Derecho y saber orientarse dentro del mismo. 2) Examina la posible regulación jurídica de un hecho social, lo cual requiere saber apreciar la naturaleza jurídica del hecho y saber manipular la legislación que pueda subsumirlo. 3) Conoce claramente las diferencias y correlaciones de las diferentes ramas del Derecho.
Destreza para interpretar la norma jurídica, persiguiendo su sentido y alcance.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Domina la evolución histórica y el contenido político social, de clase, de dicha evolución y su expresión actual. 2) Demuestra conocimiento sobre la interpretación e investigación jurídica para ofrecer soluciones atemperadas a los principios de igualdad y justicia social.
Capacidad para actuar correctamente dentro del sistema jurídico institucional del país desde su regulación constitucional.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Actúa dentro de los límites legales de la jurisdicción y la competencia judicial y administrativa. 2) Representa a personas naturales y jurídicas en actos jurídicos en general, precisando sus exigencias de forma, tiempo, lugar y autoridad o funcionario correspondiente, así como los fundamentos jurídicos-materiales de su actuación.
Aptitud para redactar escritos legales según los requerimientos técnicos y éticos de cada uno de ellos.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Redacta e impugna notificaciones, citaciones, emplazamientos y requerimientos y actuar, en todo caso, dentro de los términos procesales. 2) Redacta todos los recursos o medios de impugnación contra resoluciones judiciales o administrativas y notariales. 3) Redactar los distintos tipos de resoluciones judiciales y sus documentos de tramitación.

<p>Destreza para actuar en las audiencias según las normas legales y la ética profesional. Las tres primeras se pueden clasificar como competencias académicas y las dos últimas como organizativas.</p>	<ol style="list-style-type: none">1) Actúa correctamente en lo referente a la recusación y excusa de jueces y secretarios; facultades de los tribunales y de la fiscalía.2) Actúa legalmente dentro de las normas referidas a la capacidad procesal, representación en el proceso, acumulaciones de procesos e intervención de terceros.3) Realiza los actos preparatorios del proceso4) Solicita, práctica, impugna y dictamina todos los medios de pruebas admitidas legalmente.5) Tramita todos los recursos o medios de impugnación contra resoluciones judiciales o administrativas y notariales.
--	--

V. CONCLUSIONES

En la presente investigación se ha realizado un abordaje a profundidad de cuáles son las competencias profesionales básicas de los estudiantes de Derecho.

La disciplina de Derecho Civil y Familia presenta muchas potencialidades para el trabajo con competencias, ya que, al estar en la base del sistema jurídico, coadyuva a fomentar la preparación del resto de las especialidades.

A partir del sinnúmero de definiciones valoradas, se definen las competencias profesionales como aquel resultado de la integración de un complejo sistema de conocimientos, habilidades, valores y motivaciones, expresados a partir del comportamiento no lineal del sujeto en el ejercicio de su profesión, definibles en su actividad.

Al identificar las competencias básicas del profesional de Derecho se determinó que estas están constituidas por las capacidades esenciales que permiten afrontar las demandas complejas de la profesión, dado su carácter general sirven de base a competencias más específicas.

VI. FUENTES CONSULTADAS

ADDINE FERNÁNDEZ, Fátima, *Didáctica y Currículum: análisis de una experiencia*, Editorial AB, Bolivia, 1997.

AÑORGA MORALES, J., *La educación avanzada*, Ediciones Octaedro y Editorial Academia, España, 2001.

- BARBA, Estela, *Taller de diseño curricular basado en competencias*, MINEDUC y SENCE, Chile, 2002.
- BARRETO ARGILAGOS, R. S. y BLANCO SÁNCHEZ, G., “Necesidad y utilidad de la categoría competencia en la ciencia pedagógica”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, núm. 45, 2008.
- BATALLOSO NAVAS, J. M., “¿Es posible una evaluación democrática?”, *Aula de Innovación Educativa*, España, núm. 35, 1995.
- BLANCO, A., *Sociología de la educación: su lugar en la formación de profesores*, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, Cuba, 1999.
- , *Introducción a la Sociología de la Educación*, Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 2001.
- BOTTERY, Myke, “Educational and the convergence of management codes”, *Educational Studies*, Inglaterra, Vol. 20, núm. 3, 1994.
- FORGAS BRIOSO, Jorge, *Diseño curricular por competencias: una alternativa para la formación de un técnico competente*, Colección del Congreso Internacional de Pedagogía, Cuba, 2005.
- FUENTES GONZÁLEZ, H. C., *Fundamentos didácticos para un proceso de enseñanza-aprendizaje participativo*, Centro de Estudios de la Educación Superior “Manuel F. Gran”, Universidad de Oriente, Cuba, 1997.
- , *La formación por competencias*, Universidad de Cochabamba, Bolivia 2009.
- GARCÍA BATISTA, G., *Compendio de Pedagogía*, Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 2002.
- GARCÍA BATISTA, G. y ADDINE, F., *Currículo y profesionalidad del docente*, Centro de Estudios Educativos, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, Cuba, 2007.
- GARCINI GUERRA, Héctor. “Las comisiones de estudios jurídicos”, en *Revista Cubana de Derecho*. No. 29. Enero-Junio 2007.
- LEYVA FIGUEREDO, A. y MENDOZA, L., *La formación laboral: una necesidad para la pedagogía cubana*, Congreso Internacional Pedagogía 2001, Cuba.
- LÓPEZ MEDINA, F., *El Entrenamiento Metodológico Conjunto como método para la evaluación del componente laboral en la formación de profesionales en los ISP*, Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Cuba, 2008.
- MARIÑO SÁNCHEZ, María de los Ángeles, *La Formación Pedagógica Inicial de los estudiantes de la carrera de Derecho en la Universidad de Holguín*, UHOLM, Cuba, 2008.

- MONTERO LEYVA, M., *La formación de la competencia comunicativa profesional pedagógica de los estudiantes del primer año de la carrera de Profesores Generales Integrales de secundaria básica*, Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Cuba, 2008.
- , *Glosario sobre ciencias de la educación*, Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior, UHOLM, Cuba, 2005.
- ORTIZ, E., “Competencia y valores profesionales”, *Revista Electrónica Pedagogía Universitaria*, vol. VI, núm. 2, 2007.
- PARRA VIGO, I., *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial*, Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Cuba, 2002.
- ROCA SERRANO, A., *El desempeño pedagógico profesional. Modelo para su mejoramiento en la Educación Técnica y Profesional*, Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Cuba, 2003.
- SALAS ZAPATA, W., “Formación por competencias en Educación Superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, núm. 45, 2008.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. y NAVÍO GÁMEZ, J., “El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, núm. 45, 2008.
- TEJEDA DÍAZ, R. y SÁNCHEZ DEL TORO, R., *La formación basada en competencias profesionales en los contextos universitarios*, Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior, Universidad de Holguín “Oscar Lucero Moya”, Cuba, 2010.
- VALLE, G. *et al.*, “Motivación, metacognición y aprendizaje auto-regulado”, *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, núm. 26, enero-abril de 1997.
- VIGOTSKY, Lev., *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, Editorial Científico-Técnica, Cuba, 1987.
- ZILBERTEINS, J., “¿Cómo contribuir al desarrollo de habilidades en los estudiantes desde una concepción didáctico integradora?”, *Desafío Escolar. Revista Iberoamericana de Pedagogía*, Cuba, volumen 6, año 2, 1998.
- , *Didáctica integradora de las ciencias vs Didáctica tradicional*, I Congreso Internacional de Didáctica de las Ciencias, Cuba, 2000.

MODELO PARA FAVORECER LAS COMPETENCIAS
PROFESIONALES BÁSICAS DEL LICENCIADO EN DERECHO
DE LA UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN A TRAVÉS
DEL COMPONENTE LABORAL DE LA DISCIPLINA
DERECHO CIVIL Y FAMILIA

José Augusto OCHOA DEL RÍO*
Remberto A. SÁNCHEZ MARTÍNEZ**

RESUMEN: En la presente investigación se tuvo como objetivo general la presentación de un modelo pedagógico que contribuya a desarrollar las competencias profesionales básicas de la Disciplina Derecho Civil y Familia, en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Derecho, a través de los ejercicios jurídicos. Acorde con las exigencias del objetivo el campo de acción se concreta en el desarrollo de competencias profesionales básicas en la carrera de Licenciatura en Derecho, a través de la disciplina Derecho Civil y Familia, desde el componente laboral.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza del Derecho Civil, modelo pedagógico del Derecho.

ABSTRACT: In the present investigation had as general objective the presentation of a teaching model that contributes to develop the basic skills of the Civil right to discipline and family, in the students of Bachelor of law, through legal exercises. In accordance with the requirements of the objective field of action focuses on the development of basic professional skills in the career of Attorney at law, through civil and family, discipline from the labor component.

KEYWORDS: Teaching of Civil Law, pedagogical model of the Right.

* Investigador del Centro de Estudios de Cultura e Identidad de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Holguín, Cuba.

** Profesor de Teoría General del Derecho y Filosofía del Derecho de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Holguín, Cuba.

SUMARIO: I. *Descripción estructural y funcional del modelo pedagógico para favorecer el desarrollo de las competencias profesionales a través del componente laboral de la disciplina Derecho Civil y Familia.* II. *Estrategia para la instrumentación en la práctica del Modelo pedagógico.* III. *Conclusiones.* IV. *Fuentes Consultadas.*

I. DESCRIPCIÓN ESTRUCTURAL Y FUNCIONAL DEL MODELO PEDAGÓGICO PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES A TRAVÉS DEL COMPONENTE LABORAL DE LA DISCIPLINA DERECHO CIVIL Y FAMILIA

La estructura del Modelo está conformada por dos subsistemas que se encuentran en estrecha interrelación dialéctica: el primero recoge los fundamentos teóricos que lo sustentan y el segundo constituye la esencia del modelo, e incluye la definición de la contradicción en su forma externa y su solución.

1. *Primera parte del modelo*

Esta primera etapa o momento del modelo tiene como premisas un estudio epistemológico realizado sobre las competencias y su expresión en la carrera y comienza con la contradicción externa, entre las competencias profesionales del egresado de la carrera de Derecho y las exigencias del desempeño profesional.

Se hace necesario entonces enfrentar esta contradicción y buscar momentos, cada vez más esenciales de la misma, lo que constituye la base del fundamento epistemológico, que permite determinar categorías esenciales que dinamizan dicha contradicción.

Estas categorías, definidas por los autores forman la primera relación que tipifica el modelo, y están integradas por las competencias profesionales, la disciplina Derecho Civil y Familia, y el ejercicio jurídico.

Competencias profesionales: definidas y clasificadas, a nivel teórico y fáctico jurídico. Se propone su desarrollo a través de la práctica preprofesional, sobre todo en cuanto a las competencias prácticas y humanas. No están debidamente identificadas por el alumno.

Disciplina Derecho Civil y Familia: Tiene por objeto de estudio principal las relaciones jurídicas de carácter civil y del Derecho de Familia en toda su extensión, y constituye la base dogmática, doctrinal y teórica indispensable

para el ejercicio y la comprensión exitosa de cualquier otra rama del Derecho. Está conformada por ocho asignaturas: Derecho Civil Parte General; Derecho sobre Bienes; Derecho de Obligaciones; Derecho de Contratos; Derecho de Familia; Derecho de Sucesiones; Derecho de Autor; y Derecho Agrario.

Ambos contenidos son las bases para el desarrollo de competencias que le son afines y que se enriquecen y complementan en su interrelación mutua, esa interrelación se manifiesta en toda su riqueza en el ejercicio jurídico.

Ejercicio Jurídico: es concebido como un proceso que se inicia desde los primeros años, vinculando al estudiante al medio en que ejercerá la profesión. En el Plan C perfeccionado se concreta en el Ejercicio Jurídico III de tercer año de la carrera; en el nuevo Plan D se puede diseminar el modelo por los tres años finales en tres ejercicios. Pertenece a la nueva disciplina Fundamentos Teóricos y Prácticos del Desempeño Profesional.

Realizadas las anteriores definiciones que, a partir de la contradicción externa, han permitido ofrecer los fundamentos teóricos esenciales del modelo, unido al momento fáctico, relacionado con la situación real que presenta la formación por competencia, ya analizado en el primer epígrafe del presente capítulo, se puede iniciar la determinación de la contradicción en su manifestación interna.

2. Segunda parte del modelo

La misma está concebida en momentos. El primer momento es la determinación de la contradicción en su fase interna, proceso que se inició con el planteamiento de la contradicción en su fase externa, como acercamiento inicial y fue profundizándose, y complejizándose a la vez, a través del análisis epistémico y el diagnóstico, como se refleja en la primera parte del modelo.

El proceso para determinar la contradicción en su manifestación interna lleva a establecer los factores que, en su interrelación, inciden negativamente en el insuficiente desarrollo de competencias profesionales del estudiante de Licenciatura en Derecho de la Universidad de Holguín en materia de Derecho Civil y de Familia. Estos factores se presentan como un sistema de contradicciones entre:

- La pluralidad de documentos reguladores del componente laboral, y su aplicación como proceso en la práctica.

- Ausencia de indicaciones metodológicas y didácticas, y pobre preparación de los ejecutantes.
- La necesidad de una evaluación integral, y las limitaciones en la evaluación conjunta entre los profesores de la Carrera y los ejecutantes.
- Las exigencias del entorno, y la formación del profesional.
- Las relaciones entre las distintas asignaturas de la disciplina Derecho Civil y Familia, y su manifestación en la práctica.
- Las exigencias de la formación integral del profesional y la visión atomizada de las competencias profesionales básicas y específicas de la disciplina Derecho Civil y Familia.

Es entonces posible determinar que la contradicción en su manifestación interna se presenta en el proceso docente educativo de la formación de competencias en la disciplina Derecho Civil y Familia de la Universidad de Holguín, entre los componentes del ejercicio jurídico y su estructuración como sistema.

Los componentes del ejercicio jurídico son aquellas actividades vinculadas al medio en el cual el futuro profesional ejercerá la profesión como distintas labores en los bufetes colectivos, tribunales, fiscalías, notarías, distintos tipos de registros, etc.

Se comprende bajo la denominación de estructura como sistema las relaciones armónicas, debidamente planificada, con un sustento pedagógico, dirigidas a desarrollar habilidades prácticas y nuevos conocimientos que consolidan la teoría recibida y tributan a la formación de las competencias profesionales básicas. Ambos contrarios, en tantos lados opuestos de un sistema, se oponen y presuponen. Se oponen por ser de distinta naturaleza, en uno domina lo normativo, propio del currículo y en el otro lo cognitivo-axiológico del proceso docente-educativo, y se presuponen, pues sin su unión no se concibe la correcta formación, desde la praxis, de las competencias profesionales del egresado de Derecho de la Universidad de Holguín.

La correcta estructuración como sistema de dichos componentes perfecciona el proceso docente-educativo de la carrera, lo que presupone un fortalecimiento en espiral, dialéctico, de las competencias profesionales básicas de los futuros graduados acorde a las exigencias del desempeño profesional.

El segundo momento es la resolución de la contradicción, que se produce a partir de la interrelación de un sistema de categorías, determinadas a partir de la serie de discordancias que derivan la contradicción hacia su ma-

nifestación interna y en especial de los lados de dicha contradicción. Algunas son propias de la pedagogía pero han sido enriquecidas y otras son creación de los autores, en ambos casos a partir de las exigencias del modelo. Las mismas son las siguientes: Relación inter e intradisciplinaria de la disciplina Derecho Civil y Familia como núcleo integrador, Reestructuración del macrodiseño curricular del ejercicio jurídico, Preparación metodológica de los ejecutantes, Labor integradora en la formación de las competencias básicas, y Evaluación conjunta profesor-ejecutante-alumno.

El aporte de las mismas está en crear una nueva cualidad, que asume y refleja, a la vez, las condiciones creadas por las grandes relaciones anteriores. Se debe resaltar que forman un sistema profundamente interrelacionado, que se presentan en un orden lógico, pero cíclico-dialéctico, ya que año tras año se le pueden realizar aportes.

A. Relación inter e intradisciplinaria de la disciplina Derecho Civil y Familia como núcleo integrador

Ya se ha abordado por qué se escoge la disciplina Derecho Civil y Familia como núcleo integrador del sistema de competencias. Si bien la idea nace de un ejercicio jurídico concentrado, según la planificación del Plan C modificado, y en las circunstancias del Plan D la disciplina se disemina por varios años, sigue siendo una disciplina que determina la base jurídica del estudiante.

La labor intradisciplinaria de la misma hay que verla desde el punto de vista vertical interno, en la correcta interrelación entre sus asignaturas, comenzando por el Derecho Civil General, hasta las relaciones sustantivas en Derecho de Familia y de Autor. Se definen como verticales pues hay dependencia y precedencia de algunas asignaturas por otras.

Esta relación determina que la integración de las competencias, pueda ser medida de manera eficaz a través de los instrumentos evaluadores por parte del colectivo de disciplina, y no atomizando sus contenido en parcelas de conocimiento.

La labor interdisciplinaria por su parte se vislumbra como un reto que tiene por delante la carrera. Ya desde el plan C modificado, el Ejercicio Jurídico se había convertido en una asignatura más, que pertenecía a otra disciplina de la carrera: Fundamentos Teóricos y Prácticos del Desempeño Profesional, disciplina que por su juventud, entre otros factores, ha tenido un accionar deficiente en la mayoría de los centros de educación superior.

B. *Reestructuración del macrodiseño curricular del ejercicio jurídico*

Los cambios previstos en el Plan D dificultan la ejecución de la práctica laboral. La misma estaba bastante bien definida en el Plan de Estudios C', por lo cual, desde este punto de vista los cambios curriculares introducidos se consideran un retroceso.

A partir de la experiencia del plan C, la valoración de la ubicación de los programas de las prácticas laborales en contextos internacionales, y los presupuestos curriculares se fundamenta la variante de macrodiseño propuesto, lo que explica los cambios implementados.

La propuesta final fue una variante de Plan del Proceso Docente, asumiendo todo el currículo base del Plan D, pero adaptando el mapa curricular al contexto holguinero y a las necesidades de nuestros educandos. Siempre respetando los contenidos de cada disciplina y sus horas, así como las modernas teorías acerca de la unificación del Derecho Procesal.

Primero los cambios en cuanto a los ejercicios jurídicos: el Plan D prevé ejercicios jurídicos en todos los años. Los de primer, segundo y tercer años son prácticamente intocables, debido a la cantidad de horas que se concentran en cada año. Luego estaba programado uno en cuarto año de 180 horas, igual que el de tercer año, y uno final de 400, con los tres procesales juntos.

El cambio realizado fue a partir de cuarto año, en este se planificó un ejercicio jurídico de 400 horas que engloba dos de las especialidades, Civil y Penal; y otro en quinto año para Asesoría y Empresa. En este ejercicio de quinto año, que sería de 180 horas, se trabajarían 100 horas de la especialidad de Asesoría y Empresa, y 80 horas para la especialidad en donde el estudiante realizará su ejercicio final, sea trabajo de diploma o examen estatal.

Estas modificaciones obligan a realizar algunos movimientos de asignaturas. Se plantea trasladar el Derecho Procesal Parte General, del segundo para el primer semestre de cuarto año; a su vez las dos asignaturas de Derecho Internacional que en el plan D están situadas en cuarto año, vuelven a ocupar su tradicional lugar en quinto año. (Los cambios anteriores obligaron a redefinir los objetivos de estos años, facultad otorgada a la carrera con el Plan D). El último cambio propuesto consiste en cambiar de año, de quinto para cuarto, las asignaturas Derecho Procesal Civil y Derecho Procesal Penal (se tiene presente que ocuparan el lugar de las asignaturas de Derecho Internacional, que tienen igual número de horas)

Estas transformaciones se realizaron con el correspondiente estudio previo de precedencias en las asignaturas, y siempre con la anuencia, primero del docente de la asignatura, luego de la disciplina respectiva y finalmente el claustro en pleno.

Por último en el campo del microdiseño curricular, cada disciplina y colectivo de año quedó investido para, como se explicará en la estrategia que acompaña a este modelo, realizar los ajustes y nuevas elaboraciones pertinentes.

C. Preparación metodológica de los ejecutantes

El ejecutante es uno de los sujetos más importantes del proceso docente educativo concretado en el componente laboral. La práctica hasta el momento ha signado la labor que realizan. Varios de estos trabajadores del sector llevan más de 20 años atendiendo estudiantes en sus respectivos centros de trabajo, y no poseen un solo posgrado en materias pedagógicas.

Esta situación se complejiza en los municipios. Con frecuencia los estudiantes más destacados de cada año se quedan laborando en el municipio cabecera de la provincia, y los estudiantes de más bajo rendimiento académico son los que retornan a sus municipios. Además de que en algunos la fuerza laboral no es suficiente y las condiciones materiales no son las idóneas.

Los ejecutantes deben de estar preparados para realizar con los estudiantes las siguientes actividades: conocimiento de la estructura interna y funcionamiento, observación de actuaciones profesionales, análisis de asuntos tramitados y de expedientes y documentos jurídicos, propuesta de calificación jurídica de las cuestiones litigiosas y de solución a cuestiones y problemas jurídicos relacionados con la actividad profesional, valoración de actuaciones procesales en juicio y fuera de él, redacción de escritos de tramitación u otros documentos de naturaleza procesal, debates de visitas, películas, videos en los asuntos de la naturaleza jurídica aludida, trabajos de investigación doctrinales normativos y en el orden práctico jurisprudencial de casos concretos.

La ejecución de estas actividades encuentra en ocasiones resistencia en algunas instituciones, debido fundamentalmente a limitaciones de orden normativo y ético, en cuanto al conocimiento por parte de terceros (en este caso los estudiantes) de asuntos en tramitación.

D. *Labor integradora en la formación de las competencias básicas*

Las competencias profesionales básicas del jurista son inherentes a su actuación profesional, por lo que tienen un carácter intransferible. Se van formando desde los años iniciales, son la base de las específicas, a la vez que se van enriqueciendo en la medida en que el estudiante domina estas últimas.

Fueron definidas por los autores cinco competencias básicas. En las mismas se analizan y tienen en cuenta los conocimientos, las habilidades, los valores y los componentes motivacionales, aunque estos últimos no aparecen explicitados, como tal, en la redacción de cada competencia.

Se resalta que el componente motivacional es asumido como lo que induce a una persona a llevar a la práctica cualquier actividad. La motivación escolar no es una técnica o método de enseñanza particular, es un complejo factor psíquico cognitivo presente en todo acto de aprendizaje, relacionado con la personalidad del estudiante, el contexto y los métodos de aprendizaje.

La formación de competencias profesionales básica es esencial para la formación integral del estudiante, las mismas solo se logran en la interrelación de la teoría y la práctica, posibilidad que ofrece el ejercicio jurídico, no obstante las inconsistencias señaladas al mismo, que competen al currículo y la preparación de los ejecutantes, están limitando dicha formación.

Al concebir las competencias profesionales básicas se debe tener presente, que en el ejercicio jurídico no solo se forman y desarrollan habilidades prácticas, por el contrario es el momento de consolidar las competencias a través de sus componentes cognoscitivos, axiológicas y motivacionales; sobre todo estos últimos, que tan poco tratamiento reciben, generalmente aparecen como parte de una declaración formal de valores.

La profesión del jurista es un campo en donde se refleja con mucha fuerza la ética del profesional; la misma no puede seguir siendo desarrollada desde la buena voluntad de los profesores y ejecutantes, sino que debe contar con actividades concretas, tal cual reclamaron los educandos en las encuestas, y formas de evaluación de las mismas.

Fomentar el interés del educando a través de actividades que lo motiven, a la vez que dirigirlo hacia donde la sociedad más lo necesite, es otro de los factores que debe tenerse presente en la educación basada en competencia, por lo que se debe privilegiar el ejercicio jurídico en aquellas instituciones que, circunstancialmente, más lo necesiten, para favorecer que el estudiante en su año terminal escoja una de ellas.

Las cinco competencias básicas se encuentran en estrecha interrelación y resumen la teoría y la práctica que debe dominar el estudiante para, ante la consulta de un caso concreto, poder solventar la situación. La primera es la valoración de si el caso es objeto del Derecho, o no, para en situación afirmativa precisar la rama del Derecho.

La segunda competencia, ya ubicado el caso, se relaciona con la correcta interpretación de la norma jurídica. Se debe destacar que el jurista no basa su trabajo en dominar de memoria, como se piensa con frecuencia, la norma jurídica, sino en saber interpretarla, en saber en qué momentos y ante qué casos se debe utilizar, así como el sentido y alcance de la misma.

La tercera competencia identificada responde a la determinación de las instituciones y autoridades del mecanismo estatal y del aparato jurídico institucional, que son propios para conocer y resolver el asunto jurídico que se le somete, para actuar correctamente dentro del sistema jurídico institucional del país desde su regulación constitucional. Esta competencia básica requiere de las dos anteriores, y no es más que penetrar en diferentes niveles de profundidad en la solución de un caso concreto.

Estas tres competencias iniciales son imprescindibles para resolver cualquier tipo de litigio; a partir de ellas, es posible el desarrollo de las otras dos competencias básicas, de carácter procedimental estas últimas, que comprenden el dominio de la redacción de los escritos legales según los requerimientos técnicos de cada uno de ellos, y la capacidad para actuar en las audiencias según las normas legales y de la ética profesional.

La redacción de los escritos legales es una de las actividades que más problemas presentan, históricamente en la formación del profesional del Derecho. Incluso hay investigaciones recientes que demuestran que fue un error eliminar del currículo, en los años 90, la asignatura Redacción de Documentos Jurídicos, dejando la formación de esta habilidad para el componente laboral.

Por otra parte el nivel de desarrollo de la actuación en audiencias, por parte de los egresados, es muy deficitario en su formación, toda vez que materias necesarias como la psicología jurídica y la oratoria reciben muy poco tratamiento en la carrera.

Ambas competencias redundarían en una preparación más integral del egresado en derecho, que junto con las anteriormente descritas conllevarían a la solución de la atomización de estos componentes.

Se resalta que hay un orden lógico en las cinco competencias identificadas, que debe ser respetado, y que responde a la necesidad de respuesta del jurista a los casos que se le someten a su consideración. Nótese que se han identificado competencias básicas del profesional, no importa en la rama

que sea, que desde el Derecho Civil se potencian al ser este el más general de todos y constituir, como ya se ha explicado, la base normativa y doctrinal indispensable para el ejercicio y la comprensión exitosa de cualquier otra rama del Derecho.

E. *Evaluación conjunta profesor-ejecutante-alumno*

Es una necesidad, no solo pedagógica, que el ejecutante participe en la evaluación, inclusive desde la propia elaboración de la misma. La forma de participación prevista hasta el momento no parece ser efectiva, el hecho de que generalmente sea un sujeto el que dirija el proceso de enseñanza aprendizaje, y otro el que evalúe, es prueba de ello.

La misma se desarrolla mediante un documento que envía el ejecutante a la universidad en donde refiere una calificación basada en cinco puntos, teniendo en cuenta la participación, aprovechamiento, asistencia y disciplina del tutorado. Entre estos sujetos en el tiempo de los ejercicios jurídicos, y en la mayoría de los casos, se desarrolla cierta empatía que impide luego un objetivo informe del ejecutante.

El tipo de evaluación utilizado para medir este componente del proceso docente educativo debe ser productivo. En la misma se aplica un conocimiento adquirido, y desarrollado en el ejercicio jurídico. En cuanto a la actividad a realizar estas dos son las más aconsejables:

a. *Estudio de caso de situaciones profesionales*: A través de una situación problemática real o simulada, hacer análisis, derivar conclusiones, proponer alternativas de solución, defender alternativas con criterios bien fundamentados, y brindar recomendaciones para la solución del problema.

b. *Informes de análisis*: Se evalúan las evidencias del sujeto inherentes a las competencias que posee el profesional a partir de informes que se le solicitan sobre un fenómeno, un proceso, una obra, o la valoración crítica acerca de un tema determinado.

Otra cuestión fundamental es el desarrollo de la evaluación conjunta. Es un reclamo de los estudiantes que los ejecutantes se involucren en su evaluación. Más allá del informe que envían, con el propio estudiante casi siempre.

En los tribunales finales que se componen debe haber al menos un trabajador del sector jurídico que haya trabajado con los estudiantes. Otra variante, es que los tribunales se desplacen, aprovechando las excelentes re-

laciones que se tienen con los distintos órganos del sector, hacia los lugares en donde los educandos se han preparado.

Finalmente la relación entre las cinco categorías ha creado una nueva cualidad: la formación integral de competencias profesionales básicas en el egresado de la carrera de Derecho de la Universidad de Holguín, que resuelve el problema, dinamizando la contradicción interna.

Con la aplicación de este modelo y su estrategia la contradicción no desaparece de por sí, sino que se desenvuelve, permitiendo un movimiento en espiral, donde en cada espiral los contrarios se oponen en un plano superior. Es decir, aparecen nuevas actividades conducentes al desarrollo de las competencias, eliminándose los elementos que lastran el proceso.

Este perfeccionamiento tiene en la concreción en la práctica la fuente de verificación y el punto de partida para nuevas etapas de desarrollo teórico.

En la dinámica del modelo se revelan un conjunto de relaciones que reflejan el nivel de esencialidad que va logrando el mismo.

- La primera gran relación es la que se presenta entre las competencias profesionales, la disciplina Derecho Civil y Familia, y el ejercicio jurídico. Esta relación permite derivar la contradicción externa hacia niveles más esenciales, acercándola hacia la contradicción interna y dotando al modelo de singularidad.
- La segunda relación se presenta entre los lados de la propia contradicción interna, entre los componentes del ejercicio jurídico y su estructuración como sistema. Esta relación es más esencial que la anterior, pues muestra las causas que originan el problema.
- La tercera relación, la más esencial de todas, se presenta entre las distintas categorías que enfrentan la contradicción y origina una nueva cualidad: el desarrollo de las competencias básicas del profesional de derecho a través del componente laboral. La cual resuelve el problema de la investigación.

II. ESTRATEGIA PARA LA INSTRUMENTACIÓN EN LA PRÁCTICA DEL MODELO PEDAGÓGICO

La estrategia ha sido la forma escogida para la instrumentación y evaluación del modelo en la práctica, pues permite la organización de las actividades a desarrollar en dependencia de las características del entorno en que se aplique. La misma está integrada por un conjunto de elementos entre los que se

encuentran: valores compartidos, objetivo, análisis estratégico, misión, visión, grupos implicados, escenarios y direcciones estratégicas.

1. *Valores compartidos en la formación del egresado en Derecho*

En el trabajo docente-educativo se comparten y a la vez se desarrollan los siguientes valores: compromiso, responsabilidad, colaboración, disposición por el desarrollo de las actividades, justicia, y desarrollo del espíritu crítico.

2. *Objetivo de la estrategia*

El objetivo de la estrategia es la aplicación en la práctica del Modelo Pedagógico, para favorecer el desarrollo de las competencias profesionales en los egresados de la carrera de Derecho en materia civil.

Para el cumplimiento del objetivo se hace necesario conocer las posibilidades que brinda el contexto para la aplicación de la estrategia, por lo que se realiza un *análisis estratégico* que permite determinar las condiciones externas e internas que se presenta la Universidad de Holguín y en particular la Licenciatura en Derecho.

3. *Ventajas*

- La carrera de Licenciatura en Derecho en la Universidad de Holguín cuenta con una infraestructura en instalaciones suficiente, que incluye aulas para cada uno de los grupos, un aula especializada, así como aulas de posgrado, para los ejecutantes.
- La dirección de la Facultad apoya las investigaciones dirigidas al perfeccionamiento del proceso docente-educativo, al reconocer la importancia y necesidad de elevar el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes, y la preparación de todos los entes que participan en el proceso docente educativo del componente laboral.
- Los recursos humanos de la Carrera poseen experiencia en la ejecución del componente laboral y están comprometidos con su magisterio.

- El currículo, sobre todo con la implementación del Plan de Estudios D, ofrece potencialidades para perfeccionar el componente laboral, sin necesidad de cambios esenciales.

4. *Desventajas*

- Se dificulta la labor de control de la Facultad en los municipios, cuando los estudiantes rotan por tribunales, fiscalías y otras dependencias territoriales.
- El tradicionalismo de ejecutantes y profesores, en la ejecución del componente laboral.
- La escasez de bibliografía especializada en pedagogía jurídica para la preparación de los ejecutantes en su labor eminentemente docente-educativa.
- El escaso nivel científico del claustro de la Carrera.

5. *Posibilidades*

- La carrera de Derecho goza de un merecido prestigio en la provincia, e incluso más allá de sus límites.
- La Universidad tiene firmados convenios con los órganos del sector jurídico, y las relaciones de coordinación y colaboración con los mismos son excelentes.
- La red de Centros Universitarios Municipales en todos los municipios de la provincia. - La necesidad manifiesta por los ejecutantes de sus propias limitaciones en el orden pedagógico.

6. *Retos*

- Las interferencias de las situaciones sociales y políticas del territorio, tales como las tareas de impacto, que frecuentemente afectan a los estudiantes de la carrera.
- La aplicación simultánea del modelo y la estrategia en dos planes de estudio, aunque uno en liquidación.

Luego de la realización de este análisis se determinan elementos imprescindibles de toda estrategia.

7. *Misión*

Proporcionar a los directivos y profesores de la Licenciatura en Derecho de una estrategia fundamentada en un modelo pedagógico, que garantice la planificación, organización, ejecución y evaluación del componente laboral dirigido al perfeccionamiento de la formación de competencias profesionales de sus estudiantes.

8. *Visión*

La Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Holguín cuenta con una estrategia sustentada en un modelo pedagógico, que le permite dirigir científicamente la formación de competencias profesionales del licenciado en Derecho, acorde con las exigencias del desempeño profesional.

9. *Grupos implicados:*

Implicados directos: directivos, profesores y alumnos de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, y profesionales del sector jurídico.

10. *Escenario*

La Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Holguín se esfuerza por responder a las necesidades sociales de su entorno, en este caso en lo referente a las exigencias del desempeño profesional de sus egresados.

Las transformaciones que propicia la actual estrategia llevarán a paliar los factores que entorpecen el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes, favoreciendo la interrelación de los contenidos propios de la disciplina con los procedimentales, en especial en el proceso de la práctica profesional. El funcionamiento como sistema presenta como transversal la propia práctica.

En el proceso señalado se producen cambios profundos, al lograrse una mayor integración con el contexto, a la vez que se desarrollan nuevos conocimientos, habilidades y valores, y se elevan los componentes motivacionales, sintetizados en las competencias profesionales del egresado.

11. *Direcciones estratégicas:*

- 1) Preparación de los profesores de la carrera.
- 2) Preparación teórico metodológica de los ejecutantes.
- 3) Evaluación de la propuesta.

A continuación se explicitan cada una de ellas:

A. Preparación de los profesores de la Carrera.

Tiene como objetivo la preparación de los docentes de la Carrera, para que desarrollen un proceso docente-educativo que favorezca el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes. Las acciones son:

a. Preparación teórico-metodológica

Dirigida a profundizar en los fundamentos del proceso docente-educativo del desarrollo de competencias profesionales en la carrera. Valorándose las principales tendencias en la enseñanza del Derecho; la importancia de la relación competencias profesionales-Disciplina Civil y Familia-componente laboral.

La preparación presenta dos momentos:

- Ponencia del tema en los distintos momentos de su desarrollo.
- Debates periódicos de temas relacionados con el objeto de estudio.

b. Socialización del modelo pedagógico

En esta acción se presenta el modelo pedagógico al colectivo de profesores de la Licenciatura en Derecho, aspecto de vital importancia para el logro exitoso de los resultados esperados, pues para ello se necesita del dominio de los fundamentos teóricos que lo sustentan, así como del conocimiento pleno de cada uno de sus momentos. Se requiere además del apoyo y la presencia de los directivos de la Facultad.

- Valoración del Modelo y vías de instrumentación con la Dirección de la Facultad.
- Análisis con los profesores del área de sus fundamentos, momentos y acciones.

- Selección y preparación de los profesores que instrumentarán la propuesta.

Durante la socialización del modelo se obtienen señalamientos, recomendaciones y valiosos criterios, lo que permite el perfeccionamiento de los momentos y acciones del mismo.

c. Ejecución de lineamientos fundamentales del modelo

Se inicia con una conferencia del responsable del proyecto sobre el plan del proceso docente y el tipo de cambios propuestos; así como la propuesta de nueva ubicación de las asignaturas y prácticas laborales.

Como segunda actividad, cada profesor implicado procede a adaptar y enriquecer el programa de la asignatura de la cual es responsable y va a impartir, acorde a las especificaciones del modelo. El proceso culmina en un taller, presidido por el responsable del proyecto, donde se presentan y aprueban las nuevas versiones de los programas.

Otro momento importante es la elaboración de los programas de las prácticas preprofesionales, para lo cual se crean comisiones, normalmente presidida por el jefe de la disciplina rectora del proceso o el coordinador del año. En caso de que confluyan varias disciplinas con igual peso en la práctica se elige el responsable entre sus integrantes.

Los resultados deben ser analizados por el colectivo, valorándose el desarrollo de las competencias que se van formando en cada estudiante a través de los diferentes tipos de diagnóstico. Al final del curso deben desprenderse recomendaciones y sugerencias para perfeccionar el programa y su metodología.

Como colofón se desarrolla un taller integrador, con la participación de los profesores que elaboraron los tres programas, donde pueden asistir como invitados otros profesores. En él se valoran, enriquecen y aprueban los programas, creándose condiciones para el desarrollo exitoso de la práctica profesional.

B. Preparación teórico metodológica de los ejecutantes

Tiene como objetivo la preparación de los ejecutantes del sector vinculados a la Facultad, para que desarrollen un proceso docente-educativo que favorezca el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes. Sus acciones son:

a. Valoración de la propuesta con los ejecutantes

Aunque los ejecutantes han venido interviniendo en las distintas etapas de la investigación, ejemplo: durante la identificación de las competencias; es oportuno realizar con ellos también acciones de capacitación en la búsqueda de un objetivo común. En este caso, y a través de una tesis de grado, se valora con los ejecutantes la determinación de las competencias y la factibilidad del modelo.

b. Preparación de los ejecutantes

Luego de que los distintos órganos del sector jurídico seleccionen, y/o, aprueben a los profesionales que trabajarán con los estudiantes, la Facultad planifica un ciclo de capacitación a los mismos. Dicha preparación se realizará por organismos, a fin de personalizar la actividad lo más posible.

En esos encuentros, la participación activa de los profesionales, dando ideas, y contextualizando las distintas propuestas, serán de vital importancia, a fin de complementar la propuesta final.

C. Evaluación de la propuesta

Esta dirección tiene como objetivo valorar éxitos y dificultades y está dirigida al perfeccionamiento de la estrategia y a través de ella, el perfeccionamiento del modelo pedagógico. En este proceso se utilizaron las variables e indicadores propuestos en el diagnóstico.

Las acciones presentes en la misma son:

a. Diagnóstico permanente.

Como ya se ha expresado anteriormente, se realiza a través del diagnóstico permanente durante y luego del ejercicio jurídico. En los colectivos estudiantiles, periódicamente, se evalúa la participación, motivación, y marcha en sentido general del ejercicio jurídico. Utilizando técnicas como las enguatas, y los grupos nominales. Se incluyen las incluyendo las consideraciones de los docentes y ejecutantes también.

Para realizar el diagnóstico se responsabiliza con el mismo el jefe de la disciplina principal integradora, que valora la marcha del mismo como un todo y propone las medidas a seguir.

b. Valoración general

La valoración a realizar es fundamentalmente cualitativa y se fundamenta en el relato del proceso, donde se destacan las transformaciones y avances logrados, a partir de la triangulación de los datos que nos brinda la metodología utilizada. Dicha metodología incluye técnicas de tipo tradicional como encuestas, entrevistas y criterio de expertos; a los que se agregan los informantes claves, la entrevista a profundidad y enfoques de observación participante e investigación-acción participativa.

III. CONCLUSIONES

En el proceso formativo del licenciado en Derecho se presentan insuficiencias, debido a la visión atomizada de las competencias profesionales, ausencia de indicaciones metodológicas y didácticas para los ejecutantes, la pluralidad de documentos reguladores del componente laboral y la inexistencia de un modelo pedagógico que sustente una metodología elaborada; lo que evidencia la necesidad de transitar hacia un proceso formativo integrador; a través de estrategias que tengan en cuenta la labor inter e intradisciplinaria de la disciplina Derecho Civil y Familia como núcleo integrador, la reestructuración del macrodiseño curricular del ejercicio jurídico, la preparación metodológica de los ejecutantes, la labor integradora de competencias, y la evaluación conjunta profesor-ejecutante-alumno.

El modelo de la dinámica del proceso de desarrollo de competencias profesionales es revelador de la lógica requerida entre la construcción modelada del contenido y la sistematización de contenidos profesionales básicos, como expresión de la relación de lo teórico con lo práctico, en la ejecución de los ejercicios jurídicos.

La estrategia para la dinámica del proceso de desarrollo de competencias profesionales básicas, posibilita que el profesional en formación se apropie del contenido en el contexto profesional, investigue y desde la solución de situaciones fácticas, mediante la aplicación de contenidos y métodos de forma integrada, utilice la lógica de la ciencia en cuestión.

IV. FUENTES CONSULTADAS

ADDINE FERNÁNDEZ, Fátima, *Didáctica y Currículum: análisis de una experiencia*, Editorial AB, Bolivia, 1997.

- ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos, *La escuela en la vida*, Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 1999.
- AÑORGA MORALES, J., *La educación avanzada*, Ediciones Octaedro y Editorial Academia, España, 2001.
- BARBA, Estela, *Taller de diseño curricular basado en competencias*, MINEDUC y SENCE, Chile, 2002.
- BARRETO ARGILAGOS, R. S. y BLANCO SÁNCHEZ, G., “Necesidad y utilidad de la categoría competencia en la ciencia pedagógica”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, núm. 45, 2008.
- BOTTERY, Myke, “Educational and the convergence of management codes”, *Educational Studies*, Inglaterra, Vol. 20, núm. 3, 1994.
- CALVIÑO, M., *Orientación psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple*, Editorial Científico-Técnica, Cuba, 2002.
- CASTELLANOS SIMONS, D., *Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora*, Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 2002.
- FORGAS BRIOSO, Jorge, *Diseño curricular por competencias: una alternativa para la formación de un técnico competente*, Colección del Congreso Internacional de Pedagogía, Cuba, 2005.
- FUENTES GONZÁLEZ, H. C., *La formación por competencias*, Universidad de Cochabamba, Bolivia 2009.
- GARCÍA BATISTA, G. y ADDINE, F., *Currículo y profesionalidad del docente*, Centro de Estudios Educativos, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, Cuba, 2007.
- LEYVA FIGUEREDO, A. y MENDOZA, L., *La formación laboral: una necesidad para la pedagogía cubana*, Congreso Internacional Pedagogía 2001, Cuba.
- LÓPEZ MEDINA, F., *El Entrenamiento Metodológico Conjunto como método para la evaluación del componente laboral en la formación de profesionales en los ISP*, Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Cuba, 2008.
- MARIÑO SÁNCHEZ, María de los Ángeles, *La Formación Pedagógica Inicial de los estudiantes de la carrera de Derecho en la Universidad de Holguín*, UHOLM, Cuba, 2008.
- MONTERO LEYVA, M., *La formación de la competencia comunicativa profesional pedagógica de los estudiantes del primer año de la carrera de Profesores Generales Integrales de secundaria básica*, Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Cuba, 2008.
- _____, *Glosario sobre ciencias de la educación*, Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior, UHOLM, Cuba, 2005.

- ORTIZ, E., “Competencia y valores profesionales”, *Revista Electrónica Pedagogía Universitaria*, vol. VI, núm. 2, 2007.
- PARRA VIGO, I., *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial*, Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Cuba, 2002.
- ROCA SERRANO, A., *El desempeño pedagógico profesional. Modelo para su mejoramiento en la Educación Técnica y Profesional*, Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Cuba, 2003.
- SALAS ZAPATA, W., “Formación por competencias en Educación Superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, núm. 45, 2008.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. y NAVÍO GÁMEZ, J., “El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, núm. 45, 2008.
- TEJEDA DÍAZ, R. y SÁNCHEZ DEL TORO, R., *La formación basada en competencias profesionales en los contextos universitarios*, Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior, Universidad de Holguín “Oscar Lucero Moya”, Cuba, 2010.
- ZILBERTEINS, J., *Didáctica integradora de las ciencias vs Didáctica tradicional*, I Congreso Internacional de Didáctica de las Ciencias, Cuba, 2000.

SISTEMA DE ACTIVIDADES PARA EL PROCESO
DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL COMPONENTE
LABORAL DE LA CARRERA DE LICENCIATURA
EN DERECHO EN LA UNIVERSIDAD
DE HOLGUÍN

José Augusto OCHOA DEL RÍO*
Remberto A. SÁNCHEZ MARTÍNEZ**

RESUMEN: Dentro del Proceso Docente Educativo la práctica laboral tiene un papel primordial. Fundamentalmente para alejar, del ya mencionado proceso, el problema de la separación de la teoría de la práctica, algo muy propio en muchas de nuestras carreras universitarias. En esta investigación se aborda la necesidad de la preparación de los juristas en materia didáctica, para una correcta ejecución de la práctica laboral en la carrera de Licenciatura en Derecho.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza del Derecho civil, formación de competencias.

ABSTRACT: Within the educational teaching process the employment practice has a primordial role. Basically to get away, of the aforementioned process, the problem of the separation of the theory of practice, something very own many of our college careers. This research addresses the need for the preparation of the jurists in the didactic field, for the correct execution of the labour practice in the career of Attorney at law.

KEYWORDS: Teaching of civil law, training of competences.

* Investigador del Centro de Estudios de Cultura e Identidad de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Holguín, Cuba.

** Profesor de Teoría General del Derecho y Filosofía del Derecho de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Holguín, Cuba.

SUMARIO: I. *Preámbulo*. II. *Enfoque didáctico*. III. *Análisis psicológico*. IV. *El componente laboral en la carrera de Licenciatura en Derecho*. V. *Alternativas metodológicas para el Proceso de Enseñanza Aprendizaje dentro del componente laboral de la carrera de Licenciatura en Derecho*. VI. *Conclusiones*. VII. *Fuentes consultadas*.

I. PREÁMBULO

Dentro del Proceso Docente Educativo la práctica laboral tiene un papel primordial. Fundamentalmente para alejar, del ya mencionado proceso, el problema de la separación de la teoría de la práctica, algo muy propio de muchas de nuestras carreras universitarias.

Las prácticas laborales han estado en constante perfeccionamiento. La mayoría de las investigaciones relacionadas con el componente laboral, han sido enfocadas hacia el alumno, el modo de evaluación o el diseño de los programas y guías de la práctica. Pero muy pocas, por no decir ninguna, hacia lo que denominamos ejecutantes, es decir, el profesional, en nuestro caso del Derecho, que atiende a los educandos en los distintos órganos de justicia. Una de las cuestiones que atenta contra el buen desenvolvimiento de este tipo de actividad es la falta de preparación pedagógica de estos participantes en el proceso.

Con la universalización de la enseñanza universitaria en Cuba¹ se ha abierto un espacio, para que este personal estudie temas pedagógicos. Pero no es suficiente. Cada vez tenemos más alumnos en nuestras instituciones y muchas veces no sabemos cómo tratarlos.

II. ENFOQUE DIDÁCTICO

La Didáctica es una ciencia en desarrollo constante, de ahí que los autores más reconocidos en el campo de la Pedagogía no hayan podido aunar sus criterios, incluso sobre si es una ciencia o no. La formación de competencias en el campo de nuestra ciencia se desarrolla fundamentalmente en los componentes académico y laboral, es decir en el aula y en la llamada práctica preprofesional.

¹ Loable empeño de llevar la universidad a todos los municipios. Lo mismo requiere de una preparación pedagógica del claustro municipal, que no en todos los casos ha tenido igual desarrollo.

De esta forma, y haciendo un análisis de los componentes personales del proceso de enseñanza aprendizaje, tenemos que la presente investigación tributará a todas las formas posibles de relación alumno-alumno, profesor-alumno, grupo-profesor, profesor-profesor y grupo-alumno. Valga la aclaración que cuando se habla en este caso de profesor se refiere a los docentes de la universidad y a los ejecutantes. Como ya se dijo, para una mejor identificación de las partes que intervienen en el proceso, los trabajadores del sector jurídico que atienden directamente a nuestros educandos se tratarán de ejecutantes.

Por otro lado y de acuerdo con los componentes no personales del proceso educativo, vistos como los rasgos y expresiones dinámicas del proceso, que al relacionarse e interactuar dialécticamente con otras de la misma naturaleza se integran formando un todo, se decidió hacer hincapié en los métodos pues consideramos que el resto, al menos lo que está diseñado, se corresponde con las necesidades e intereses, tanto de la Universidad, como de los estudiantes y los propios órganos de justicia. No obstante analicemos uno a uno estos componentes, a saber: problema, objeto, objetivo, contenido, método, forma, medios y evaluación.

1) *Problema*: es la necesidad social y punto de partida del proceso didáctico. Por supuesto, en el caso se parte de problemas profesionales, que llevados a términos didácticos se precisan entonces: el problema de la carrera, el problema de la disciplina y en el ámbito de asignaturas los problemas docentes, más los problemas propios que se precisan al nivel de temas.

2) *Objeto*: es allí en donde se halla el problema en cuestión, en este caso la metodología para el proceso de enseñanza aprendizaje que facilite el desarrollo de competencias profesionales y su búsqueda a través del componente laboral en una disciplina específica. Este objeto necesita ser transformado.

3) *Objetivo*: expresa el resultado final que se aspira alcanzar y que de lograrse satisface la necesidad social. Además este componente es la categoría rectora pues delimita el nivel de profundidad del estudio a realizar. En el caso que nos ocupa pretendemos elaborar y presentar orientaciones metodológicas acerca de los métodos a emplear por parte de los ejecutantes del componente laboral de la carrera de Licenciatura en Derecho para llegar al objetivo final: el correcto desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Derecho.

4) *Contenido*: es el componente mediante el cual se expresa el objeto transformado en el propio proceso. Hablamos entonces del contenido específico de la Disciplina en la que se utilicen las actividades propuestas y de las competencias a formar en el futuro jurista.

5) *Método*: es la estructura, el orden de pasos que desarrolla el sujeto activo y transformador de la realidad que necesita ser transformada. Es la vía o camino que se adopta para alcanzar el objetivo. Es, sin lugar a dudas, el eslabón más flojo y menos trabajado de esta cadena. El método es el elemento más dinámico del proceso. Imprime a la enseñanza y al aprendizaje su naturaleza cambiante, activa y contradictoria.

6) *Forma*: orden desde el punto de vista temporal y organizacional, es un componente más, en este tipo de investigación adquiere aún más relevancia pues define y caracteriza la organización práctica de todo el proceso.

7) *Medios*: el proceso de enseñanza - aprendizaje se desarrolla con ayuda de algunos objetos, como son, de manera general pizarra, tiza, retroproyector, etc., y más específicamente expedientes de casos archivados, documentos oficiales de orientación, etc.

8) *La evaluación*: es el componente regulador. En el caso concreto la evaluación juega un rol determinante pues una de las cuestiones a modificar en el futuro es la forma en que desarrolla este componente en la actualidad en la mayoría de las prácticas laborales de la Educación Superior.

III. ANÁLISIS PSICOLÓGICO

Al analizar los principios de la Psicopedagogía en el problema planteado se pueden derivar algunas conclusiones. Del estudio del principio de la Personalidad se infiere que en este proceso no se debe obviar la personalidad de los educandos y de los educadores, más cuando, en el caso que nos ocupa, los educadores no son los propios profesores universitarios con un nivel de preparación pedagógica imprescindible para cumplir con esta tarea.

En la ejecución de la Práctica Laboral, si bien es la Universidad la máxima responsable, son los distintos profesionales de los respectivos municipios y órganos de justicia los encargados de desarrollar las competencias del alumno, cuestión para la que no están del todo capacitados. Sería necesario entonces proponer orientaciones metodológicas encaminadas al mejor desenvolvimiento de las distintas unidades docentes, para que a su vez estas, tengan herramientas para darle un enfoque psicológico a la labor docente que realizan.

El proceso educativo debe evitar los procedimientos generales e igualitaristas, intentando que el profesor modifique su accionar en dependencia de las características del alumno. Esto en el contexto universitario es aún más difícil pero en las prácticas laborales hay una oportunidad, que puede

ser convertida en fortaleza, y lo es el hecho de que generalmente un ejecutante atiende a uno, dos o a lo sumo 3 estudiantes.

Partiendo de estos criterios, se aprecia en la ejecución de la práctica laboral la necesidad de enfatizar en el desarrollo de motivaciones hacia la autonomía, la autorrealización y la creatividad de los alumnos, cuestión esta en la que se presentan dificultades pues, generalmente, el profesional enseña su actuar, y no diferentes modos de hacer, lo que naturalmente no ayuda al desarrollo de las competencias que se pretenden.

El análisis del principio de la unidad de lo Cognitivo y lo Afectivo, descubre también algunas verdades, en relación con el problema de la investigación, que debemos citar.

Según este principio la obtención simple del conocimiento no implica automáticamente su manifestación conductual, sino solo cuando resulta relevante para la personalidad en su reflejo afectivo-volitivo. De manera general en las universidades cubanas la práctica laboral de la carrera de Licenciatura en Derecho no tiene un diseño preestablecido en los planes de estudio, sino que en cada centro se elaboran sistemas de habilidades que el alumno debe desarrollar en la misma, dándole al proceso un marcado carácter conductista.

En esta elaboración no se tienen en cuenta los gustos, intereses, motivos y necesidades de los educandos, por lo que toda la parte afectiva queda al margen del proceso docente educativo. Esto explica por qué, en ocasiones, los alumnos no sienten la motivación necesaria para cumplir con esta actividad. Es necesario crearles competencias que faciliten la consecución de los objetivos planteados en cada práctica preprofesional, sobre la base de sus intereses, motivos y necesidades, y que regule sus conductas, acorde a lo deseado por la institución y la sociedad.

Un tercer principio nos lleva a la unidad de la Actividad con la Comunicación. En la ejecución de la Práctica Laboral, que sería la actividad a realizar, la comunicación entre las personas juega un papel determinante. En la medida que sea mayor y más eficiente esa comunicación, mejor se cumplen los objetivos de la actividad. No es la comunicación una de las debilidades del jurista promedio, todo lo contrario, mas esta circunstancia no puede hacer confiar en que Actividad y Comunicación van siempre de la mano en las prácticas laborales de la carrera de Licenciatura en Derecho, la dificultad quizá estriba en la calidad de esa actividad.

El estudiante universitario desea ver la salida práctica que le va dar a los conocimientos que adquiere en las aulas, sin dudas es uno de sus intereses más marcados. Una práctica laboral bien concebida, puede llevar los intereses profesionales de los educandos a un nivel superior y alejarlos a su vez

de las motivaciones extrínsecas que pudieran existir (graduarse, aprobar o ejercer una profesión de valor social) y que de hecho existen.

Este nivel superior sería medible a través de indicadores motivacionales tales como:

- El nivel reflexivo en torno a los problemas relativos al ejercicio de la profesión.
- La posición activa en la búsqueda de información profesional.
- La realización de esfuerzos volitivos en la realización de tareas complejas de contenido profesional.
- La creatividad y autodeterminación en la solución de problemas inherentes a la práctica profesional.

Una de las consecuencias del problema de la presente investigación es, sin lugar a dudas, el nivel de motivación profesional, basado en motivaciones extrínsecas, del estudiante de la carrera de Licenciatura en Derecho, esto hace que no le preste la debida importancia e interés a algo tan valioso en su formación como la Práctica Laboral. El objetivo de esta investigación es revertir esta situación, accionando desde todas las aristas posibles. La búsqueda del interés profesional, por ende, de la motivación profesional, y de darle a esta disciplina un enfoque personológico es una de estas aristas.

IV. EL COMPONENTE LABORAL EN LA CARRERA DE LICENCIATURA EN DERECHO

El proceso docente educativo de la carrera de Licenciatura en Derecho consta de tres componentes que tributan a la correcta formación del estudiante como futuro jurista: componente académico, laboral e investigativo.

Como el componente académico identificamos el trabajo en el aula, actividad que ocupa más del 70 % del fondo de la carrera, en el curso diurno, y del 90 al 95 % en el caso de la Universalización, dependiendo de la fuente de ingreso. Este componente crea en el educando, a través de distintas disciplinas, conocimientos y competencias teóricas propias de la profesión; desde las disciplinas de asignaturas básicas hasta las disciplinas de las especialidades.

Por su parte el componente investigativo es aquel que busca que el estudiante resuelva problemas profesionales concretos, la mayoría de ellos identificados en la ejecución de la práctica laboral. Es este el componente más débil de la carrera. En los planes de estudio este elemento tiene salida con

dos trabajos de curso (en segundo y cuarto año) y con la realización de tesis de grado, acción esta última que se concreta para un reducido número de estudiantes.

Los conocimientos y competencias adquiridas en el trabajo académico deben ser puestos en práctica en el componente laboral. Identificada la concreción de este último de varias maneras: práctica preprofesional, disciplina principal integradora, práctica laboral, ejercicio jurídico o preprofesional. El mismo consiste en: la actividad que realizan los estudiantes, generalmente en organismos del sector jurídico o entes afines, de comprobar las competencias teóricas adquiridas, a través de su materialización, así como el aprendizaje de nuevas competencias prácticas y personales en el plano profesional.

El Ejercicio Jurídico de la carrera tiene entre sus objetivos la formación de ciertas competencias profesionales que no constan en el componente académico, además del desarrollo de otras que sí se crean en las aulas universitarias.

En los antiguos planes de estudio A y B el Ejercicio Jurídico en la carrera tenía poca o ninguna importancia. Tanto esta como el “trabajo científico estudiantil” (trabajos de curso y de diploma) eran consideradas en los planes de estudios mencionados como asignaturas adicionales a los distintos departamentos o disciplinas y su perfeccionamiento estuvo fundamentalmente concebido en un sentido cuantitativo (aumento del número de horas destinadas a dichas actividades).

Con la llegada de los planes de estudio C el componente laboral adquirió otro matiz. De la enseñanza aularia, rígida y cerrada del saber del profesor, se pasó a una concepción pedagógica de nuevo tipo basada en el aprendizaje abierto, flexible, bibliotecario y democrático en cuanto a la gestión del nuevo conocimiento.

Se incluyeron las prácticas de las especialidades, generalmente en los tres años terminales. No obstante el número de horas destinados a cada ejercicio no era el suficiente (aproximadamente 100 horas en cada año) por lo que con las modificaciones al plan C se aumentaron el número de horas y se implementaron ejercicios jurídicos en todos los años.

Pero quedan cabos sueltos. En los planes de estudio no se define un programa para esta actividad; quedando al arbitrio del colectivo de cada Disciplina de cada centro superior de estudio su programación, planificación y aplicación.

Por otro lado el Plan de Estudio D, lamentablemente no resolverá el problema, inclusive, una de sus posibles debilidades está en que reducen las

horas de la práctica laboral, actividad que siempre se ha ido acrecentando en los distintos planes de estudio.

La carrera de Licenciatura en Derecho en la Universidad de Holguín es joven pero con un prestigio bien ganado. Nuestros intereses no se corresponden en su totalidad con los de otras universidades, sencillamente porque el contexto no es el mismo. La experiencia que ha tenido la carrera con las prácticas en las entidades del sector ha sido muy positiva², y es por eso el afán de mejorarlas. El mismo consta, en estos momentos, en el Curso Regular Diurno, de 5 etapas distribuidas por años.

En un primer año el alumno se visita las entidades jurídicas en una práctica de familiarización. Al año siguiente profundiza en los elementos prácticos aprendidos en Derecho Constitucional Cubano, fundamentalmente en lo relativo a la organización y funcionamiento de los órganos del Estado Cubano. En tercero, cuarto y quinto las prácticas están basadas en las especialidades: Civil, Penal y Asesoría.

En este contexto es el Ejercicio Jurídico, no solo un medio de concretar conocimiento sino un hacedor en sí, de conocimiento, es, también, un momento ideal para crear una conciencia ética – jurídica positiva en los estudiantes.

Esta es una de las causas por la cual esta investigación se basó en la formación por competencias y no por la tradicional trilogía de conocimientos, habilidades y valores. En las guías elaboradas en cada centro docente solo se habla de habilidades a formar. Se sobreentiende, de forma errónea que el estudiante ya desarrolló en el aula los conocimientos necesarios, los valores propios de la ética del jurista y que sus intereses se corresponden con el modelo de actuación del profesional.

V. ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DENTRO DEL COMPONENTE LABORAL DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN DERECHO

El ejecutante es uno de los sujetos más importantes del proceso docente educativo concretado en el componente laboral. La práctica hasta el momento ha signado la labor que realizan. Varios de estos trabajadores del sector llevan más de 20 años atendiendo estudiantes en sus respectivos centros de trabajo, y no poseen un solo posgrado en materias pedagógicas.

² Como generalmente sucede con las carreras pequeñas, creadas en la última década, como la de Las Tunas, Ciego de Ávila o Granma.

Con la Universalización de la Enseñanza Superior fueron varios los que se incorporaron y por esa vía, se acercaron a la Casa de Altos Estudios holguinera o sus sedes municipales a superarse en la materia. Pero dicha capacitación no ha sido suficiente a decir de ellos mismos, y de los estudiantes, como se reflejó en el diagnóstico. Además, en los últimos dos cursos ha habido un drástico decrecimiento en la matrícula de la carrera en las antiguas Sedes Universitarias Municipales, lo que influye en que menos profesionales impartan docencia, y por supuesto en su alejamiento de las corrientes de la Pedagogía.

Esta situación se complejiza en los municipios. Con frecuencia los estudiantes más destacados de cada año se quedan laborando en el municipio cabecera de la provincia, y los estudiantes de más bajo rendimiento académico son los que retornan a sus municipios. Además de que en algunos la fuerza laboral no es suficiente y las condiciones materiales no son las idóneas.

La universidad debe asumir su cuota de responsabilidad en este sentido. No se debe enviar al estudiante con la guía y confiar en que la pericia, de un profesional no formado para ello, haga el trabajo sola. Preparar metodológicamente a los ejecutantes, tal cual se hace con las clases de las distintas Filiales Universitarias Municipales es una tarea impostergable, que se debe extender a todos los ejecutantes.

Los ejecutantes deben de estar preparados para realizar con los estudiantes las siguientes actividades: conocimiento de la estructura interna y funcionamiento, observación de actuaciones profesionales, análisis de asuntos tramitados y de expedientes y documentos jurídicos, propuesta de calificación jurídica de las cuestiones litigiosas y de solución a cuestiones y problemas jurídicos relacionados con la actividad profesional, valoración de actuaciones procesales en juicio y fuera de él, redacción de escritos de tramitación u otros documentos de naturaleza procesal, debates de visitas, películas, videos en los asuntos de la naturaleza jurídica aludida, trabajos de investigación doctrinales normativos y en el orden práctico jurisprudencial de casos concretos.

La ejecución de estas actividades encuentra en ocasiones resistencia en algunas instituciones, debido fundamentalmente a limitaciones de orden normativo y ético, en cuanto al conocimiento por parte de terceros (en este caso los estudiantes) de asuntos en tramitación.

El Código de Ética de los Juristas, en este sentido plantea en su ítem Primero los Principios éticos en el desempeño de sus funciones, y en el inciso n, define como uno de ellos: *Mantener discreción sobre los asuntos en que participe con motivo de su actividad profesional y no revelar ni dar a conocer las cuestiones*

que por esa razón conozca. Sin embargo, esto no puede ser óbice para que un estudiante conozca del asunto si en definitiva lo hará en un futuro, y lo que se persigue es su correcta formación, con el mayor acercamiento posible a la práctica.

En la definición de los principios éticos del juez hay más claridad cuando se señala como uno de ellos: *Abstenerse de exteriorizar ante personas inapropiadas, criterios discordantes con las decisiones adoptadas por otros jueces o tribunales, en relación con cualquier asunto judicial.* Quedando claro en este caso, que los futuros juristas no son “personas inapropiadas”.

En este el último acápite y resultado de la investigación se presentan las actividades propuestas, y una breve explicación de cada una de ellas. Esto implica por supuesto una necesaria labor de capacitación a los ejecutantes, y una continua mejora año tras año, a tenor de los resultados de su aplicación práctica.

1) *Conocimiento de la estructura interna y funcionamiento*: Al comenzar la actividad en un órgano del sector, un responsable del mismo debe familiarizar al alumnado con la actividad que allí se desarrolla. El método empleado es el explicativo descriptivo, no obstante el conferencista debe tratar de crear un nivel motivacional que propicie su interacción con el alumnado, a fin de que este le haga saber sus inquietudes iniciales sobre el tema tratado.

2) *Observación de actuaciones profesionales*: Utilizando la observación simple como método, el alumno se persona es despachos, interrogatorios de testigos, exploración de menores, inspecciones al lugar de los hechos, vistas, etc.; en donde, de una forma pasiva, analiza y anota la forma de actuación del profesional que lo acompaña y de los que los rodean. Para ello es necesario identificar al alumno antes las terceras personas, por razones ético-jurídicas.

3) *Análisis de asuntos tramitados*: Luego de haber realizado la observación es menester que el alumno despache con el ejecutante el análisis de lo observado. Así este puede corregir cualquier error en la percepción del estudiante sobre situaciones particulares. Es una de las actividades que más motiva al estudiantado, pues es la manera de comprobar los conocimientos y las habilidades prácticas que posee.

4) *Análisis de expedientes y documentos jurídicos*: Se le proporcionan al estudiante expedientes o documentos jurídicos para que, a través del análisis y crítica de fuentes, explore los mismos y luego los despache con el ejecutante, resolviendo esta cualquier inquietud del alumno. En esta actividad el despacho posterior es fundamental. Si no se realiza, o se realiza con poca calidad, pierde su esencia, pues el estudiante pierde la motivación hacia el mismo, y los objetivos no serán cumplidos.

5) *Propuesta de calificación jurídica de las cuestiones litigiosas*: Al realizar el análisis de cualquier situación práctica el estudiante debe decidir, qué ley y norma aplicar, y su forma de interpretación. Para esto el ejecutante se debe apoyar en la estructura lógica de la norma jurídica y en las distintas clasificaciones que tiene la interpretación de normas jurídicas y situaciones de hecho.

6) *Propuesta de solución a cuestiones y problemas jurídicos relacionados con la actividad profesional*: A continuación de que el alumno haya procesado cierta cantidad de información sobre casos concretos, el ejecutante debe pedirle que proponga soluciones, finales o intermedias, a los asuntos tratados, a través del método de resolución de problemas; intentando enseñar varias formas de resolver el litigio, y no solo su forma de proceder personal, sino todas las variantes que el caso pudiera tener. Así como hacer referencia, no forzada, a los criterios éticos - jurídicos que puedan surgir en cada caso.

7) *Valoración de actuaciones procesales en juicio y fuera de él*: Es un paso más avanzado y relacionado a la vez con asignaturas procesales, que son en definitiva las que atraviesan transversalmente las disciplinas. Como se indica en su nomenclatura es la valoración de acciones procesales ya ejecutadas, en juicio o fuera de él, por parte del estudiante. En este paso se debe profundizar también en los cuestionamientos éticos perceptibles.

8) *Redacción de escritos de tramitación u otros documentos de naturaleza procesal*: Otro paso en extremo complejo. La redacción de escritos jurídicos, que antes se impartía curricularmente como asignatura, es hoy objeto de prácticas laborales y de posgrado, en el caso de las más complejas como la casación por ejemplo. Esta actividad exige de la capacidad de creación del alumno, ya que si bien existen modelos para los distintos escritos jurídicos, los casos particulares hacen que cada uno de ellos sean distintos, además de la profusión de documentos jurídicos existentes. El ejecutante puede basar incluso su propia actuación profesional en la redacción de sus documentos por parte de los estudiantes que atienda, corrigiendo luego, solo aquellos aspectos que considere erróneos o sobre los que mantenga otra postura.

9) *Debates de visitas, películas, videos en los asuntos de la naturaleza jurídica aludida*: En todos los órganos del sector, se realizan reuniones o conferencias científicas en las cuales es muy positivo que el alumno asista, toda vez que generalmente en las mismas se producen interesantes debates sobre temas particulares. A su vez sería muy productivo el debate que pueden suscitar películas o documentales sobre temas jurídicos o afines.

10) *Trabajos de investigación doctrinales - normativos de casos concretos*: Muchas veces para la solución o esclarecimiento de un caso concreto es necesario realizar pequeñas investigaciones doctrinales y normativas que coadyuven

a buscar una mejor salida al asunto. Este tipo de investigaciones pueden ser realizadas por los alumnos que, generalmente, disponen de mayor tiempo para las mismas que los ejecutantes, tan presionados siempre por los términos procesales. Además involucraría al alumno en la solución de un caso concreto, siendo parte, él, del proceso, con la consabida motivación profesional que esto pudiera traer.

11) *Trabajos de investigación en el orden práctico jurisprudencial de un caso concreto:* A su vez en ocasiones no basta con lo que está establecido como doctrina sentada o en la normativa y se hacen necesarios estudios sobre jurisprudencia, ya sea nacional o de derecho comparado. Son investigaciones algo más complejas pero igual de factibles de realización por parte del alumnado.

VI. CONCLUSIONES

En esta investigación se ha abordado la necesidad de la preparación de los juristas del territorio en materia didáctica, para una correcta ejecución de la práctica laboral en la carrera de Licenciatura en Derecho.

En cuanto a la Didáctica tributará a todas las formas posibles de relación alumno-alumno, profesor-alumno, grupo-profesor, profesor-profesor y grupo-alumno; además se decidió hacer hincapié en los métodos pues consideramos que el resto de los componentes no personales, se corresponde con las necesidades e intereses, tanto de la Universidad, como de los estudiantes y los propios Órganos de Justicia.

El Método es la estructura, el orden de pasos que desarrolla el sujeto activo y transformador de la realidad que necesita ser transformada. Es, sin lugar a dudas, el eslabón más flojo y menos trabajado de esta cadena.

En este proceso no se debe obviar la personalidad de los educandos y de los educadores, más cuando, en el caso que nos ocupa, los educadores no son los propios profesores universitarios con un nivel de preparación pedagógica imprescindible para cumplir con esta tarea.

Se aprecia, en la ejecución, de la Práctica Laboral la necesidad de “enfaticar en el desarrollo de motivaciones hacia la autonomía, la autorrealización y la creatividad de los alumnos”, cuestión esta en la que se presentan dificultades pues, generalmente, el profesional enseña su actuar, y no diferentes modos de hacer, lo que naturalmente no ayuda al desarrollo de las competencias que se pretenden.

Con la llegada de los planes de estudio C el componente laboral adquirió otro matiz; se pasó a una concepción pedagógica de nuevo tipo basada

en el aprendizaje abierto, flexible, bibliotecario y democrático en cuanto a la gestación del nuevo conocimiento.

La práctica laboral cuenta, en el Curso Regular Diurno, con 5 etapas distribuidas por años. En un primer año el alumno visita las entidades jurídicas en una práctica de familiarización. Al año siguiente profundiza en los elementos prácticos aprendidos en Derecho Constitucional Cubano, fundamentalmente en lo relativo a la organización y funcionamiento de los órganos del Estado Cubano. En tercero, cuarto y quinto las prácticas están basadas en las especialidades: Civil, Penal y Asesoría.

Los métodos propuestos son: Conocimiento de la estructura interna y funcionamiento; Observación de actuaciones profesionales; Análisis de asuntos tramitados; Análisis de expedientes y documentos jurídicos; Propuesta de solución a cuestiones y problemas jurídicos relacionados con la actividad profesional; Valoración de actuaciones procesales en juicio y fuera de él; Redacción de escritos de tramitación u otros documentos de naturaleza procesal; Debates de visitas, películas, videos en los asuntos de la naturaleza jurídica aludida; y Trabajos de investigación doctrinales - normativos y de orden práctico jurisprudencial de casos concretos.

VII. FUENTES CONSULTADAS

- ADDINE FERNÁNDEZ, Fátima, *Didáctica y Currículum: análisis de una experiencia*, Editorial AB, Bolivia, 1997.
- , *Didáctica: teoría y práctica*, Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 2004.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos, *La escuela en la vida*, Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 1999.
- AÑORGA MORALES, J., *La educación avanzada*, Ediciones Octaedro y Editorial Academia, España, 2001.
- BARBA, Estela, *Taller de diseño curricular basado en competencias*, MINEDUC y SENCE, Chile, 2002.
- BARRETO ARGILAGOS, R. S. y BLANCO SÁNCHEZ, G., “Necesidad y utilidad de la categoría competencia en la ciencia pedagógica”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, núm. 45, 2008.
- BATALLOSO NAVAS, J. M., “¿Es posible una evaluación democrática?”, *Aula de Innovación Educativa*, España, núm. 35, 1995.
- BLANCO, A., *Sociología de la educación: su lugar en la formación de profesores*, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, Cuba, 1999.

- , *Introducción a la Sociología de la Educación*, Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 2001.
- CALVIÑO, M., *Orientación psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple*, Editorial Científico-Técnica, Cuba, 2002.
- CASTELLANOS SIMONS, D., *Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora*, Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 2002.
- FUENTES GONZÁLEZ, H. C., *Fundamentos didácticos para un proceso de enseñanza-aprendizaje participativo*, Centro de Estudios de la Educación Superior “Manuel F. Gran”, Universidad de Oriente, Cuba, 1997.
- , *Teoría holístico-configuracional y su aplicación a la didáctica de la educación superior*, Centro de Estudios de la Educación Superior “Manuel F. Gran”, Universidad de Oriente, Cuba, 2002.
- GARCÍA BATISTA, G., *Compendio de Pedagogía*, Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 2002.
- GARCÍA BATISTA, G. y ADDINE, F., *Currículo y profesionalidad del docente*, Centro de Estudios Educativos, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, Cuba, 2007.
- GARCINI GUERRA, Héctor. “Las comisiones de estudios jurídicos”, *Revista Cubana de Derecho*. No. 29. Enero-Junio 2007.
- LEYVA FIGUEREDO, A. y MENDOZA, L., *La formación laboral: una necesidad para la pedagogía cubana*, Congreso Internacional Pedagogía 2001, Cuba.
- LÓPEZ MEDINA, F., *El Entrenamiento Metodológico Conjunto como método para la evaluación del componente laboral en la formación de profesionales en los ISP*, Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Cuba, 2008.
- MARIÑO SÁNCHEZ, María de los Ángeles, *La Formación Pedagógica Inicial de los estudiantes de la carrera de Derecho en la Universidad de Holguín*, UHOLM, Cuba, 2008.
- MONTERO LEYVA, M., *La formación de la competencia comunicativa profesional pedagógica de los estudiantes del primer año de la carrera de Profesores Generales Integrales de secundaria básica*, Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Cuba, 2008.
- , *Glosario sobre ciencias de la educación*, Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior, UHOLM, Cuba, 2005.
- ORTIZ, E., “Competencia y valores profesionales”, *Revista Electrónica Pedagogía Universitaria*, vol. VI, núm. 2, 2007.
- PARRA VIGO, I., *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial*, Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Cuba, 2002.

- ROCA SERRANO, A., *El desempeño pedagógico profesional. Modelo para su mejoramiento en la Educación Técnica y Profesional*, Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Cuba, 2003.
- SALAS ZAPATA, W., “Formación por competencias en Educación Superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, núm. 45, 2008.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. y NAVÍO GÁMEZ, J., “El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, núm. 45, 2008.
- TEJEDA DÍAZ, R. y SÁNCHEZ DEL TORO, R., *La formación basada en competencias profesionales en los contextos universitarios*, Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior, Universidad de Holguín “Oscar Lucero Moya”, Cuba, 2009.
- VALLE, G. *et al.*, “Motivación, metacognición y aprendizaje auto-regulado”, *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, núm. 26, enero-abril de 1997.
- VIGOTSKY, L., *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, Editorial Científico-Técnica, Cuba, 1987.
- ZILBERTEINS, J., “¿Cómo contribuir al desarrollo de habilidades en los estudiantes desde una concepción didáctico integradora?”, *Desafío Escolar. Revista Iberoamericana de Pedagogía*, Cuba, volumen 6, año 2, 1998.
- , *Didáctica integradora de las ciencias vs Didáctica tradicional*, I Congreso Internacional de Didáctica de las Ciencias, Cuba, 2000.

ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA EN EL DOCTORADO EN DERECHO

María Guadalupe SÁNCHEZ TRUJILLO*

RESUMEN: Cuando el estudiante de Doctorado en Derecho, se lanza a la tarea de decidir su tema de investigación, construcción del proyecto de investigación y la realización de su tesis de posgrado, en la mayoría de los casos no ha calculado lo arduo de la empresa que acomete. Quién cursa un Doctorado en Derecho, llega con la expectativa de que en el curso de Metodología de Investigación Jurídica o el Seminario de Investigación Jurídica lo guiarán paso a paso en: cómo decidir qué investigar, cómo planear una investigación jurídica, cómo generar estrategias para aprender a investigar e inclusive, espera que lo enseñen a estudiar investigación jurídica. Lo que el investigador en ciernes ignora es que pocos son los estudiosos del Derecho que documentan y publican cómo hacen ellos investigación jurídica, es decir, la mayoría de los científicos del Derecho no le enseñan al estudiante cómo construyen ellos sus trabajos de investigación. A la hora de acudir a las bibliotecas, los estudiantes se topan con la árida realidad: la bibliografía sobre metodología e investigación jurídica es escasa; parte de ella, poco clara o confusa y a veces no aborda los temas y dudas que asaltan a los neófitos. En este documento se sostiene que la forma más efectiva de enseñar y aprender la investigación jurídica es haciendo investigación jurídica, pero ante todo motivando al alumno a problematizar. Por lo que se plantearán, algunos elementos para fundamentar una estrategia de enseñanza-aprendizaje de la investigación jurídica para el Doctorado en Derecho. De lo que se trata, es dar líneas para la comprensión de lo que es la investigación jurídica, cómo debe abordarse la investigación en el Derecho y cómo planear una investigación de este tipo.

* Doctora en Derecho. Profesora Investigadora de la Universidad Anáhuac Mayab, *maria.sanchezt@anahuac.mx*.

PALABRAS CLAVE: Derecho, investigación jurídica, estrategia pedagógica, Doctorado en Derecho.

ABSTRACT: When a PhD student in law embarks on the construction of the research project in most cases has not calculated how hard how difficult it is to achieve this goal. Who pursuing a Juris Doctor; he comes with the expectation that in the course of Methodology of Legal Research or Seminar Legal Research will guide step by step: how to decide what to research, how to plan a legal research, how to generate strategies for learning to investigate and even, he expected to teach legal research study. What the aspiring researcher ignores is that most law scientists do not teach students how they build their research. When they go to libraries, students encounter with reality: the literature on methodology and legal research is scarce; part of it, confusing and sometimes does not address the issues and concerns of the neophytes. This paper argues that the most effective way to teach and learn legal research is doing legal research, but above all motivating students to problematize. This paper provides some elements to build a strategy for teaching and learning of legal research for a PhD student in law. Its about to lines for understanding what is legal research, how to approach research in law and how to plan a research in this area.

KEYWORDS: Law, Legal research, pedagogical strategy in law, Juris Doctor.

SUMARIO: I. *Introducción.* II. *Qué es una estrategia de enseñanza aprendizaje de la investigación jurídica.* III. *Qué es problematizar.* IV. *La problematización en la investigación jurídica.* V. *Modelos de estrategia de enseñanza-aprendizaje de la investigación jurídica en el Doctorado en Derecho.* VI. *Nuestra propuesta de Modelo o cómo lograr que el parto epistemológico sea profiláctico.* VII. *Conclusiones.* VIII. *Fuentes de información.*

I. INTRODUCCIÓN

El derecho de una sociedad es reflejo de su cultura. Las tres características de la actual cultura mexicana son:

- 1) “Aprendemos” lo que hay y hemos aprendido a aceptar y obedecer las respuestas que otros han dado; sin ponerlas en duda, mucho menos las sometemos a escrutinio.

- 2) Lo que se necesita no es “hacer resúmenes” de lo que hay, ni “centrarnos en el análisis de la situación que vivimos”, sino que tenemos que generar preguntas sobre ello.
- 3) Para generar preguntas de investigación se requiere una estrategia pedagógica que no presenten los programas académicos de Doctorado en Derecho.

En este trabajo se busca evidenciar la importancia de impulsar a que los alumnos problematicen sobre la teoría del derecho, la dogmática jurídica, la validez y la eficacia de la norma. Esto como una competencia necesaria para la formación de investigadores del Derecho.

Una estrategia de enseñanza aprendizaje de la investigación jurídica siempre debe ser multidireccional (profesor-alumno-alumno-profesor), propiciando la confrontación de marcos teóricos.

II. QUÉ ES UNA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA

Una estrategia de enseñanza aprendizaje de la investigación jurídica, constituye un plan de acción evidenciado por el profesor, con dos grupos de actividades:

- 1) *las del profesor*: facilitar el conocimiento, promover el conocimiento y validar los resultados a través de la retroalimentación, pero ello encaminado a generar preguntas a partir de lo existente
- 2) *las de los alumnos*: cómo aprender, qué aprender (investigar) y cómo generar conocimiento jurídico nuevo a partir precisamente del alumbramiento de preguntas. Ambos grupos de actividades articulados entre sí, producen los resultados académicos que un curso de investigación jurídica busca.

Así, “las estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.”¹ De ahí su relevancia en la investigación jurídica.

¹ Monereo, Carles (coord.), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, 6ª edic., Editorial Graó, Barcelona, 1999, P. 14.

1. *La estrategia de enseñanza aprendizaje de la investigación jurídica desde el sujeto profesor-facilitador.*

El profesor-facilitador debe contar con ciertas competencias claves para el éxito de los objetivos de la clase que le ha sido encomendada.

Tratándose de materias relacionadas con la investigación jurídica en el Doctorado en Derecho, como podrían ser Metodología del Derecho, Seminario de Investigación Jurídica, etc., se requieren no sólo aquellos requisitos formales que el currículo exige; es necesario que el docente esté dispuesto a compartir sus conocimientos y experiencia como investigador a los alumnos.

Todo aquel que ha tenido algún acercamiento con la investigación jurídica sabe que sólo se aprende a hacer investigación jurídica, haciéndola.

A. *Facilitar el conocimiento.* No es tarea sencilla plantear el conocimiento de tal manera de que todos los alumnos comprendan. De entrada se requiere que las partes en comunicación hablen el mismo lenguaje y tengan el mismo objetivo.

Cuando se trata de enseñar, el acto de habla implica aceptar estar en un diálogo. Ello involucra que el otro dialogante tenga la posibilidad de explicar de distintas formas determinado fenómeno.

B. *Que hable la experiencia.* Es fundamental que el profesor comparta con sus alumnos sus experiencias de investigación. Particularmente, su experiencia con la tesis doctoral: ¿con qué competencias llegó al doctorado? ¿Cómo eligió su problema de investigación? ¿Cuánto tiempo le dedicaba al estudio? ¿Cuántas horas destinaba a la redacción del documento? ¿Cómo se desarrolló la relación con su asesor de tesis?

C. *Armado con una estrategia de enseñanza que permita el aprendizaje de la investigación jurídica.* Un profesor comprometido con la formación de nuevos investigadores, siempre llega a su clase con un plan para que todos los participantes hagan investigación jurídica.

Es importante que el profesor construya un escenario que propicie que sus alumnos formulen preguntas al estatus quo de la ciencia jurídica. Es decir, que los impulse a ser críticos.

Los profesores que aman investigar saben de lo que se trata a la hora de formar nuevos investigadores. Richard Feynman premio nobel de física, pero ante todo un extraordinario ser humano, en una ocasión respondió así a un alumno que le confiaba sus pesares como tesista:

Usted me conoció en la cima de mi carrera, cuando según usted yo estaba interesado en problemas próximos a los dioses. Pero al mismo tiempo tenía

otro alumno de doctorado (Albert Hibbs) cuya tesis trataba de cómo puede el viento formar ondas cuando sopla sobre la superficie del mar. Le acepté como alumno porque vino con el problema que quería resolver. Con usted cometí un error. Le di un problema, en lugar de dejar que usted encontrara el suyo; y le dejé con una idea equivocada de lo que es interesante o agradable o importante para trabajar (a saber: los problemas en los que usted ve que puede hacer algo). Lo siento. Perdóneme. Espero que esta carta ayude a corregirlo un poco.²

Dejar que el alumno encuentre su problema de investigación significa darle la oportunidad de develar por sí mismo, todo un mundo de conocimiento que está esperando por él. El investigador en formación debe atreverse a conocer para preguntar, para problematizar.

2. *La estrategia de enseñanza aprendizaje de la investigación jurídica desde el sujeto alumno*

Estudiar un Doctorado en Derecho requiere que el alumno cuente con competencias cognitivas y competencias prácticas.

A. *Competencias cognitivas.* Son el grupo de conocimientos previos que debe dominar el estudiante que busque estudiar un Doctorado en Derecho. Esos conocimientos le son necesarios para emprender la tarea de construir la tesis doctoral.

Las competencias cognitivas aluden a las distintas áreas de la ciencia que son soporte de la investigación jurídica: filosofía del derecho, epistemología jurídica...

La filosofía del derecho ha sido minusvalorada en la enseñanza del Derecho por diversas razones que hoy no abordaremos. Sin embargo, la filosofía del Derecho nos da las herramientas para abordar los problemas jurídicos desde las distintas doctrinas jurídicas y corrientes filosóficas.

El investigador en ciernes debe dedicarle tiempo al estudio de la filosofía del derecho, pues en ella encontrará los elementos integradores del conocimiento jurídico, es decir, hallará ahí las piezas para construir su objeto de estudio (su problema de investigación).

También debe saber cómo valerse de la epistemología jurídica, ya que ésta “tiene por objeto el estudio del conocimiento del derecho, de su veracidad, factibilidad, génesis y estructura” Dicho de otra manera, “la importan-

² Feynman, Richard citado por Freeman, Dyson, “*El científico rebelde*”, Random House Mondadori, Barcelona, 2008.

cia de la epistemología jurídica radica en la fundamentación de la justificación ineludible para atribuirle la palabra “científico” al estudio de cada área del derecho, y que pocos toman en serio y/o la pasan por alto.”

Y no sólo eso, lo que la mayoría ignora, es que “para acercarnos a la fundamentación del conocimiento jurídico hay que ir a lo que arroja la confrontación de marcos teóricos jurídicos usados en la solución de casos o áreas específicas.”³

B. *Manejo de las TIC*. El uso adecuado de las tecnologías de la información y comunicación da la oportunidad al estudioso del Derecho de acceder a libros y documentos indispensables para su formación. Como bien dice Leal Carretero “que se hagan conscientes de la naturaleza y magnitud de lo que se ha investigado ya, lo que queda por investigar y las líneas de trabajo que parecen más importantes, prometedoras o fértiles. Sólo de esta manera en efecto podrán los estudiantes tener una idea clara y precisa de lo que ellos podrían hacer en sus proyectos de investigación a la luz de lo que existe.”⁴ Para ello, la red pone todo un mundo a disposición de los interesados.

C. *Actitud*. La disposición, el entusiasmo y la determinación son fundamentales para que el alumno logre sus metas como investigador.

Una postura inquisitiva durante todo el proceso doctoral, le brindará grandes satisfacciones. Problematizar, no conformarse con la primera posible respuesta, le dará la oportunidad de hallar otras aún más trabajadas, más completas.

III. QUÉ ES PROBLEMATIZAR

Según la Real Academia de la Lengua, problematizar es “presentar algo como una cuestión”.⁵ Es filosofar sobre la realidad que nos intriga.⁶

Para Foucault, la problematización forma un

[...]conjunto de las prácticas discursivas o no discursivas que hace que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto para el pensamiento (bien sea en la forma de la reflexión moral, del conocimiento científico, del análisis político, etc.)...” (Foucault [1984] 1999b:371).

³ Contreras Acevedo, Ramiro, La importancia del planteamiento epistemológico en el derecho. *Revista In Jure Anáhuac Mayab*, <http://anahuacmayab.mx/injure/>, 2013, año 2, núm. 3, ISSN 2007-6045. Pp. 56-77.

⁴ Leal Carretero, Fernando y Suro Sánchez, Judith, La lectura en posgrados de investigación, LAISUM. – México, <http://laisumedu.org/showNota.php?idNota=219494&cates=&idSubCat=&subcates=&ssc=&m=mail1&p=mail1>, consultada el 21 de octubre de 2015.

⁵ <http://www.rae.es>.

⁶ Biblioteca Virtual Latinoamericana en <http://www.cialc.unam.mx/>

“Este objeto de pensamiento es constituido como «problema» en el proceso de problematización: «[...] el proceso de “problematización” - lo que significa: cómo y por qué ciertas cosas (el comportamiento, un fenómeno, un proceso) se convierte en un problema” (Foucault [1983] 1988:17).⁷

Es una tarea conformada por “numerosas operaciones y actividades, que se clausura en la formulación del problema de investigación, aunque en cuenta estructura relacionada con un objetivo, está abierta y orientada a la generación de conocimiento nuevo.”⁸ Se ha problematizado cuando el investigador ha visibilizado un conjunto de objetivos, pero selecciona uno de ellos como su objeto de investigación, evidenciando los pasos que lo llevaron a aquél, para hacer prospectiva respecto a los procesos que siguen y así poder alcanzar su meta.

En investigación educativa, problematizar es una acción “analítico-interpretativa asumida por el investigador...como perspectiva de descubrimiento... es una óptica epistemológica desde la cual se delimitan campos de observación de la realidad... (Los cuales) permiten reconocer la articulación en que los hechos asumen su significación específica al situarlos en un tiempo histórico.”⁹

La problematización es “un proceso plurirreferencial por el que el investigador avanza hacia una clarificación gradual y progresiva del objeto de su estudio.”¹⁰

En investigación jurídica, problematizar es inquirir a la teoría jurídica, a la dogmática jurídica. Es poner bajo interrogatorio a los paradigmas en que se ha sustentado el Derecho. Es dar marcha atrás a lo que Freire ha llamado “‘curiosidad castrada’”. Lo que ocurre es un proceso unidireccional, desde aquí hacia allá, y eso es todo. No hay respuesta, ni siquiera una demanda; en general, el educador ofrece la respuesta, ¡incluso si no se le ha preguntado nada!”¹¹

⁷ Foucault, Michel, citado por Restrepo, Eduardo. Cuestiones de método: “eventualización” y problematización en Foucault, *Tabula Rasa* [en línea] 2008, (Enero-Junio) : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600806> > ISSN 1794-2489 [Fecha de consulta: 21 de octubre de 2015]

⁸ Cerda Gutiérrez, Hugo, *Hacia la construcción de una línea de investigación (Seminario-Taller)*, Colección Investigación, Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, 2004, p. 60.

⁹ Pineda Pineda, Ignacio, “La problematización como registro de posibilidades para la investigación educativa”, *Multidisciplina*, núm. 10, 2011, P. 117

¹⁰ Sánchez Puentes, Ricardo, “Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación”, *Perfiles Educativos*, Julio – Septiembre, número 61, UNAM, México, 1993.

¹¹ Freire, Paulo y Faúndez, Antonio, “*Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*”, Siglo XXI Editores, Argentina, 2013, p. 69.

IV. LA PROBLEMATIZACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA

En la investigación jurídica, problematizar se vuelve un verdadero obstáculo para el estudiante. Es decir, construir el problema de investigación en Derecho es un auténtico problema del que no hemos sabido dar cuenta. Ello lo demuestra el hecho de que a la pregunta ¿qué es el Derecho? se le han dado miles de respuestas y ninguna ha convencido.

Si revisamos los estantes de tesis en las bibliotecas universitarias, es posible que encontremos pocos trabajos que presenten problematización.

Sin mediar estudio, análisis, maduración de ideas, etc., el aspirante a doctor lanza ideas sobre lo que a él le *gustaría* investigar. Pero sólo es eso: un gusto. Omitir todo el proceso de la problematización, nos lleva a enfocarnos (equivocadamente) a pseudo problemas¹², lo que desde ya garantiza una pérdida de tiempo valioso y un fracaso en los resultados.

Por lo general, cuando se elige el tema de investigación, las posibilidades las reduce el investigador en ciernes en repetir cuestiones dogmáticas. Y esto es así, porque el estudio del Derecho se ha limitado a ello.

V. MODELOS DE ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA EN EL DOCTORADO EN DERECHO

Principalmente en los últimos años, los investigadores jurídicos se han preocupado por dejar evidencia de sus estrategias para hacer investigación jurídica. Aquí no se pretende presentarlas como recetas para la investigación jurídica, no es esa la intención y tampoco funcionan así. Lo que se busca es mostrar los pasos que algunos han seguido para hacer investigación jurídica.

1. *Modelo de González Ibarra para realizar investigación jurídica científica*¹³

- 1) Libre selección del tema problematizado (a través del método deductivo).

¹² González Ibarra, Juan de Dios, “Elementos necesarios de la investigación jurídica”, *Revista de la Facultad de Derecho de México*, Tomo LIV, Número 241, Enero-Junio, 2004, p. 374.

¹³ González Ibarra, Juan de Dios, *op. cit.*, P. 376.

- 2) Recopilación de los conceptos jurídicos fundamentales relativos a la investigación.
- 3) Construcción de planos, modelos o mapas conceptuales.
- 4) Establecimiento de cuerpos teóricos llamados corrientes o escuelas jurídicas y sociales (garantismo, iuspositivismo, iusnaturalismo, etc.).
- 5) Determinación de los métodos que se utilizarán (dialéctico, inductivo, deductivo, comparativo, etc.).
- 6) Aplicación de la axiología (ciencias sociales) y la epistemología.

2. *Modelo de los investigadores jurídicos del programa de Derecho de la Universidad de Antioquia*

- 1) Establecimiento del objeto de estudio (preferentemente poco explorado y tomado de la teoría (deductivamente) o de la práctica (inductivamente).¹⁴
- 2) Decidir el enfoque de la investigación (predomina la investigación cualitativa y su alcance es exploratorio o analítico).
- 3) Marcación de la ruta a seguir (el método).

3. *Modelo de Miguel Reale*¹⁵

- 1) Mantener una dialecticidad al interrogar al valor, a la norma y al hecho, como elementos del conocimiento jurídico.
- 2) Aplicar criterios racionales fundados en datos objetivos.
- 3) Enfoque axiológico, normativo y fáctico.

¹⁴ “Los temas que se investigan en el programa de Derecho de la Universidad de Antioquia obedecen fundamentalmente a tres criterios: 1) Lo personal, dentro del cual se encuentran aspectos subjetivos como las emociones, los sentimientos y se da lugar a la experiencia familiar. 2) Lo profesional, en él se asume la importancia de las experiencias profesionales, de los posgrados y de la incidencia de las dinámicas universitarias en la selección de temas a investigar. 3) Lo metodológico, en este aspecto se hace referencia a la selección de temas con sensibilidad social, se analiza la posibilidad de investigar teniendo en cuenta la disponibilidad de los datos y el resultado de la investigación”. González Sánchez, Patricia, Martínez Monsalve, Sandra María, Las representaciones sociales y las prácticas investigativas en el saber jurídico. *Opin. jurid.* [online]. 2013, vol.12, n.23 [cited 2015-10-22], pp. 187-200. Available from: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-25302013000100012&lng=en&nrm=iso. ISSN 1692-2530.

¹⁵ El jurista brasileño plantea la Tridimensionalidad del Derecho.

4. *Modelo de la Complejidad*¹⁶ (*Integrativo-Holístico*)¹⁷

Este modelo surge como respuesta a la fragmentación de las ciencias.

- 1) Observación de la realidad (que es compleja).
- 2) Objetivación del observador (el investigador debe tomar distancia frente a la observación que realiza).
- 3) El objeto de estudio seleccionado (problema) también es complejo.
- 4) Investigación transdisciplinaria (con la advertencia de que una teoría puede explicar mejor un fenómeno que otra).

Sobre este modelo, Witker plantea un ejemplo:

En un tema-problema jurídico relacionado con los efectos jurídicos de la clonación humana, el sintagma gnoseológico debería compendiar un desarrollo organizado y sistemático de la clonación como fenómeno biológico-genético, ético-religioso, social, antropológico y lógicamente jurídico, tanto a nivel de legislación nacional como internacional y comparada. Con estos elementos (antecedentes, ideas, conceptos, teorías, etcétera), el investigador procede a sustentar el tipo de investigación y comprender la perspectiva o enfoque desde el cual parte e interpretará sus resultados.

Con ello la investigación confirma el marco teórico y las bases hermenéuticas y metodológicas en las que se da la integración del conocimiento... el investigador incorpora todo lo que se ha escrito y publicado en materia de clonación humana (estado del arte de la temática) para luego incorporar los elementos regulatorios reales o que cubren los diversos aspectos que la clonación encierra, en relación al derecho, en sus vertientes de derecho familiar, sucesorio, penal y de garantías individuales.¹⁸

Así, la integración de los saberes permite un mayor dominio sobre el tema al investigador; mantenerse en una perspectiva objetiva (realista) y la oportunidad de construir mejores respuestas a los problemas sociales.

¹⁶ Botero Bernal, Andrés, “Nuevos paradigmas científicos y su incidencia en la investigación jurídica”, http://www.dirittoquestionipubbliche.org/page/2004_n4/studi_Botero-Bernal.pdf.

¹⁷ Witker, Jorge, “Hacia una investigación jurídica integrativa”, p.955. En <http://www.ejournal.unam.mx/bmd/bolmex122/BMD000012212.pdf>

¹⁸ Witker, Jorge, *op. cit.*, pp. 959 y 960.

5. *Modelo de investigación por problemas (Constructivista)*¹⁹

- 1) Construcción del objeto (problema) que se va a investigar a partir del conocimiento.
- 2) Revisión de distintos saberes para encontrar respuestas completas al problema (Historia, Sociología, Derecho, etc.)
- 3) Formulación del marco teórico amplio, incluyente y multilineal.

VI. NUESTRA PROPUESTA DE MODELO O CÓMO LOGRAR
QUE EL PARTO EPISTEMOLÓGICO SEA PROFILÁCTICO

- 1) Estudio amplio y profundo del tema que interesa abordar.
- 2) Ubicar los problemas que se evidencian en las lecturas.
- 3) Problematizar (puede ser en alguna clase que se esté impartiendo, presentar una ponencia, escribir un ensayo académico).
- 4) Construir el problema de investigación.

VII. CONCLUSIONES

Primera. Por el bien de la ciencia jurídica, deben superarse prácticas de seudo enseñanza aprendizaje enquistadas en la investigación jurídica.

Segunda. El interés de la investigación jurídica debe ser genuino, con la convicción de que el conocimiento jurídico no es un saber concluido.

Tercera. La problematización es un cuestionamiento al estatus quo, que debe hacer el estudioso para encontrar su problema de investigación.

Cuarta. Problematizar es convertir un problema (común u ordinario) en un problema jurídico.

Quinta. El alumno debe construir su propio modelo para hacer investigación jurídica. Es parte de su formación como investigador y constituye una importante aportación para la formación de nuevos científicos del Derecho.

VIII. FUENTES DE INFORMACIÓN

Biblioteca Virtual Latinoamericana en <http://www.cialc.unam.mx/>

¹⁹ Botero Bernal, Andrés, *op. cit.*

- BOTERO BERNAL, Andrés, “Nuevos paradigmas científicos y su incidencia en la investigación jurídica”, http://www.dirittoequestionipubbliche.org/page/2004_n4/studi_Botero-Bernal.pdf.
- CERDA GUTIÉRREZ, Hugo, *Hacia la construcción de una línea de investigación (Seminario-Taller)*, Colección Investigación, Bogotá, Universidad Cooperativa de Colombia, 2004.
- CONTRERAS ACEVEDO, Ramiro, “La importancia del planteamiento epistemológico en el derecho”, *Revista In Jure Anáhuac Mayab*, 2013, año 2, núm. 3, ISSN 2007-6045, pp. 56-77, <http://anahuacmayab.mx/injure/>
- FOUCAULT, Michel, citado por RESTREPO, Eduardo. “Cuestiones de método: ‘eventualización’ y problematización en Foucault”, *Tabula Rasa* 2008, (Enero-Junio), <http://ijjj.redalyc.org/articulo.oa?id=39600806>.
- FREEMAN, Dyson, *El científico rebelde*, Barcelona Random House Mondadori, 2008.
- FREIRE, Paulo y FAÚNDEZ, Antonio, *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Argentina, Siglo XXI Editores, 2013.
- GONZÁLEZ IBARRA, Juan de Dios, “Elementos necesarios de la investigación jurídica”, *Revista de la Facultad de Derecho de México*, Tomo LIV, Número 241, Enero-Junio, 2004.
- GONZÁLEZ SÁNCHEZ, patricia y MARTÍNEZ MONSALVE, Sandra María, “Las representaciones sociales y las prácticas investigativas en el saber jurídico”. 2013, vol.12, n.23 pp. 187-200, http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S169225302013000100012&lng=en&nrm=iso.
- LEAL CARRETERO, Fernando y SURO SÁNCHEZ, Judith, “La lectura en posgrados de investigación”, LAISUM-México, <http://laisumedu.org/showNota.php?idNota=219494&cates=&idSubCat=&subcates=&ssc=&m=mail1&p=mail1>.
- MONEREO, Carles (coord.), “Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela,” 6ª edic., Barcelona, Editorial Graó, 1999.
- PINEDA PINEDA, Ignacio, “La problematización como registro de posibilidades para la investigación educativa”, *Multidisciplina*, núm. 10, 2011, P. 117
- SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo, “Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación”, *Perfiles Educativos*, Julio – Septiembre, núm. 61, México, UNAM, 1993.
- WITKER, Jorge, “Hacia una investigación jurídica integrativa”, <HTTP://WWW.EJOURNAL.UNAM.MX/BMD/BOLMEX122/BMD000012212.PDF>.

GIMNASIA COGNOSCITIVA Y DIDÁCTICA CRÍTICA FILOSÓFICA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL DERECHO

Ana Lilia ULLOA CUÉLLAR*

RESUMEN: La presente ponencia presenta una propuesta didáctica para la enseñanza universitaria del derecho. Parte de recuperar la ejercitación de los tópicos y el conocimiento de la ciencia en cuestión, que las actuales corrientes pedagógicas modernas desprecian argumentando que, entre otras cosas, la crítica y el desarrollo de las competencias se dan fuera de dicha ejercitación, cosa en la cual no estamos de acuerdo. Además, Se recupera también la parte informativa en unión con la formativa. Partiendo del hecho de que la: La formación *per se* no es suficiente para la construcción de una educación crítica y democrática e incluso me atrevo a decir que una formación sin ningún contenido es absurda. Y esto por la simple razón de que no se puede hacer crítica en el vacío. Sostenemos entre otras cosas que el conocimiento y las competencias se logran en mucho a través de una didáctica que hemos denominado gimnasia cognoscitiva, basada en el manejo de la gramática y lógica por parte del educador y la ejercitación de los contenidos curriculares. Y todo esto complementado con una didáctica para el análisis de textos jurídicos. Este trabajo presenta tres apartados. Uno dedicado a la propuesta de una didáctica universitaria general basada en el manejo de la gramática y la lógica en el aula. Un segundo apartado dedicado al análisis de textos jurídicos y un tercer apartado donde dialogamos desde nuestra propuesta con la propuesta chilena sobre “didáctica jurídica como Fútbol y la propuesta del método Kumon. Sostenemos también que así como

* Dra. En Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Especialista en Lógica y Teoría de la Argumentación Jurídica. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Consejera electoral del IFE, Veracruz. Investigadora del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Veracruzana. Catedrática de la Facultad de Derecho de la UV. Miembro del Consejo estatal para prevenir y sancionar la Violencia contra la Mujer. IVM. Miembro del Instituto de Derecho Constitucional Local AC.

la educación no puede darse al margen de una ciencia tampoco puede darse al margen de un contenido ético democrático.

PALABRAS CLAVE: Gimnasia cognoscitiva, didáctica del derecho, diseño de planes curriculares.

ABSTRACT: The present paper presents a didactic proposal for university teaching of law. Part of recover the exercise of topical and the knowledge of the science in question, that the current modern pedagogical currents despise arguing that, among other things, the criticism and the development of competencies occur outside this exercise, something in which we are in agreement. In addition, also recovers the information part in union with the training. On the basis of the fact that the: training per is not enough for the construction of a democratic and critical education and I even dare to say that a formation without any content is absurd. And this for the simple reason that you can't critique in a vacuum. Argue among other things that the knowledge and competencies are accomplished much through a didactic have called cognitive fitness, based on handling of grammar and logic by the educator and the fitness of the curricular contents. And all of this is complemented with a didactic for the analysis of legal texts. This paper has three sections. One dedicated to the proposal of a general University didactics based on grammar and logic in classroom management. A second section devoted to the analysis of legal texts and a third section where we talk from our proposal with the Chilean proposal for "legal didactics as football and the proposal of the method of Kumon. Also hold that as well as education cannot be taken on the sidelines of a science nor can be given regardless of democratic ethical content.

KEYWORDS: Cognitive gymnastics, didactics of the law, design of the curricular plans.

SUMARIO: I. *Introducción.* II. *Lógica y Lingüística como una alternativa didáctica para la enseñanza del derecho.* III. *Didáctica y Lógica.* IV. *Bibliografía.*

I. INTRODUCCIÓN

Son muchas las propiedades, relaciones, estrategias y por supuesto conocimientos que un maestro debe tener para hablar de una buena enseñanza aprendizaje del Derecho a nivel universitario. De esta manera hablar de la

didáctica del derecho es hablar de varios elementos y/o procesos en interrelación. Ahora bien, de todos esos elementos hoy voy a reflexionar sobre cuatro en particular a saber: 1) El manejo de la lógica y gramática por parte del maestro- facilitador. 2) La recuperación de la reiteración a través de la teoría que he llamado Gimnasia cognoscitiva, 3) La importancia del contexto y 4) La distinción. Me concentraré en esto 4 elementos y/o procesos, los primeros dos en un primer apartado y los siguientes dos en un segundo apartado. Pero voy a dar por supuesto que el manejo a profundidad del contenido jurídico es un elemento indispensable sin el cual no tiene sentido hablar de una didáctica con un mínimo de aceptación y/o credibilidad. Y sobre esto del manejo del contenido jurídico, digo algunas palabras más. En mi propuesta o propuestas didácticas, parto de sostener que aunque en la enseñanza lo importante es la formación y con ello el desarrollo de competencias, no obstante esta formación nunca y por ningún motivo implicará ausencia de información y en nuestro caso ausencia de conocimiento y/o información jurídica. En otras palabras me inclino por la formación y no por la información pero esto hay que manejarlo con mucho cuidado porque tanto un maestro como un estudiante que por ejemplo, en el caso del sistema jurídico mexicano no conozca la constitución, el contenido de las distintas áreas del derecho, lo penal, lo civil, etc. y no tenga ninguna información de lo jurídico, toda propuesta formativa o desarrollo de competencias no tiene sentido o peor aún, es un fraude. Llegado aquí alguien puede decir “bueno, eso es obvio”. Sin embargo no lo es tanto en algunas propuestas pedagógicas, por ello el señalamiento. Dicho lo anterior. Paso entonces a mi primer punto.

II. LÓGICA Y LINGÜÍSTICA COMO UNA ALTERNATIVA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Actualmente no es ya novedad el que los especialistas de la educación señalen que la educación debe ser formativa y no informativa. La educación se dice en la actualidad, debe apuntar al desarrollo de competencias. Cosa en lo que por supuesto estamos de acuerdo. Sin embargo, es importante señalar que la formación no se puede dar al margen de la información, ni del plano valorativo.

La formación *per se* no es suficiente para la construcción de una educación crítica y democrática e incluso nos atrevemos a decir que una formación sin ningún contenido es absurda. Y esto por la simple razón de que no se puede hacer crítica en el vacío.

Ahora bien, ¿qué entendemos por la afirmación de que “la educación debe ser formativa”? Este enunciado como muchos otros enunciados pedagógicos tiene diferentes interpretaciones. Para nuestros propósitos, nosotros lo entenderemos con el significado de que “a través de la educación se debe desarrollar el pensamiento crítico en el alumno”.

Pero si la educación no se puede dar al margen de toda información, es decir, al margen de toda ciencia o conocimiento, entonces, el razonamiento crítico debe ser sobre alguna área del conocimiento, sobre alguna materia, sobre alguna asignatura del currículum o bien sobre interrelaciones entre las diferentes áreas del conocimiento.

De manera que, la información no debe ser descartada en las propuestas formalistas contemporáneas de la educación.

Señalado lo anterior, nuestra problemática ahora es cómo desarrollar en los alumnos las habilidades para el razonamiento crítico mediante las disciplinas que conforman el currículum. Y en el caso concreto que nos ocupa, cómo desarrollar en los alumnos las competencias y /o habilidades para el razonamiento crítico en el área jurídica. Esto a su vez nos conecta con la temática de la didáctica, es decir; la didáctica apropiada para el desarrollo de ese razonamiento crítico en y desde la enseñanza del derecho.

En cuanto al universo del discurso que nos interesa estudiar en esta apartada. Este es el conjunto de maestros que manejan los contenidos jurídicos pero que no saben explicar.

Como alumnos y luego como maestros hemos por lo menos una ocasión escuchado la frase: “El maestro sabe mucho, pero no se le entiende nada”.

Y de aquí, nuestra pregunta capital es, por lo tanto, ¿qué sucede, por qué no se le entiende?

Creemos que gran parte de la respuesta, así como la solución, se encuentra en el análisis de lo que está pasando en los procesos argumentativos y gramaticales del educador.

Creemos que estas fallas didácticas radican en el manejo inadecuado del plano lógico-lingüístico por parte del educador.

En cuanto al plano gramatical y/o lingüístico, el catedrático comete fallas sintácticas y pragmáticas, entre otras:

Por ejemplo, muchas veces en el lenguaje oral del aula, el maestro omite el sujeto en algunas de las oraciones que enuncia. Pero además lo omite inmediatamente después de haber mencionado previamente dos o tres autores, es decir dos o tres sujetos. Y al enunciar, posteriormente esa oración sin sujeto, después de haber mencionado dos o tres autores, se crea lo que llamamos una falla sintáctica-semántica en el plano didáctico que da lugar a la falta de comprensión por parte del alumno.

El alumno tiene en sus apuntes una serie de oraciones importantes pero sin sujeto o con sujetos equivocados con lo que posteriormente en el estudio de las notas, por parte del alumno este habrá aprendido una serie de información falsa.¹

En cuanto al plano de la pragmática, tenemos que el significado del discurso educativo y de cualquier enunciado científico y por lo tanto el significado de los enunciados jurídicos esta dado en y desde el contexto. Contexto que significa lugar, símbolos, tiempo, espacio, estado de ánimo de los participantes, situación política, situación económica, etc.

Pero si el catedrático al dar su enseñanza jurídica no contextualiza entonces también la didáctica falla aquí también.

Además de que si los significados de las proposiciones están en íntima conexión con símbolos, expresiones faciales, aspectos económicos, políticos, etc., ¿por qué el maestro no usa diferentes expresiones faciales ante situaciones diferentes cuando trabaja alguna teoría con sus alumnos?, ¿por qué no toma en cuenta si la clase es la última del día o la primera?, ¿por qué no toma en cuenta si el alumno llegó desayunado o si la alumna está embarazada?, ¿si se trata de un alumno que trabaja o es un alumno de tiempo completo?, etc., por qué no enojarse cuando, por ejemplo, se habla de alguna conquista? en otras palabras, urge manifestar y recuperar en el aula lo que

¹ Ejemplo de esto sería: El maestro M enuncia una oración que llamaremos (O1) en donde el sujeto está compuesto por tres nombres propios que remiten por ejemplo, a los sociólogos Luhmann, Habermas y Gadamer. Inmediatamente después, enuncia una segunda proposición que es acerca de una tesis de Luhmann, pero la da a través de una oración que no tiene explícito el sujeto, que llamaremos (O2). Entonces se crea la falla sintáctica-semántica en el plano didáctico que provoca la falta de comprensión en el alumno. Siguiendo con el ejemplo, el alumno, muchas veces escribe en su libreta y aprende el significado de oraciones del tipo (O2), pero como (O2) no tiene un sujeto explícito y le anteceden los sujetos de (O1), entonces generalmente se da alguna de las siguientes situaciones:

El alumno le coloca a (O2) el último o el penúltimo nombre de (O1), en nuestro ejemplo, Habermas o Gadamer, cuando en realidad la oración, o lo que es más importante, el significado de la oración, en nuestro ejemplo se refiere a una tesis de Luhmann.

Otra situación es que el alumno coloque los tres autores, pero aquí también hay error y, por lo mismo, confusión en el alumno.

Una tercera situación es cuando el alumno prudente decide anotar (O2) tal como la escuchó. Pero en este caso, el alumno escribe, entiende y aprende una información importante a partir del significado de (O2), pero no sabe si ese significado es una tesis de Luhmann, Habermas o Gadamer.

Conclusión: el alumno tiene entonces una información a medias que no le sirve de mucho, o bien el alumno simplemente ha quedado nuevamente confundido.

Como este ejemplo hay muchos otros casos que dan lugar a la confusión del alumno provocado por una aplicación incorrecta de ciertos aspectos gramaticales por parte del maestro.

Sastre y Heidegger nos pedirían: *el ser allí*, el ser existencial, con sus angustias, emociones, dolores, celos, recelos y deseos, etc.

Ahora bien antes de dejar este tópico lingüístico de la didáctica, y pasar al plano lógico argumentativo quiero mencionar y recuperar otra característica importante del lenguaje para la didáctica, esta característica es la reiteración.

Ahora bien, con respecto a esta característica tenemos que casi todas las propuestas didácticas o bien la olvidan o bien la rechazan completamente. Nosotros, por el contrario, consideramos importante recuperarla. Y en nuestra propuesta constituye una parte medular, la cual explicamos a continuación.

Es obvio que no podemos comparar el ejercicio físico, por ejemplo, el ejercicio de los deportes, con la actividad cognoscitiva, con el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico. Sin embargo, desde cierto ángulo sí se pueden establecer algunas analogías importantes. Así, por ejemplo, creo firmemente que algunas condiciones para triunfar en el ejercicio físico, a saber: la constancia, la disciplina y la paciencia, pueden muy bien ser reconocidas como virtudes epistémicas y, por lo tanto, recuperadas en el ámbito educativo en general y en la didáctica en particular. Si esto es correcto y además retomamos una característica importante del lenguaje: la infinitud de oraciones desde la finitud de reglas y elementos básicos, entonces, tenemos que nuestras modernas didácticas han olvidado el valor epistémico-didáctico de los ejercicios reiterativos. Pero no sólo eso, los científicos modernos de la educación descalifican completamente al ejercicio reiterativo y lo culpan de casi de todo el fracaso pedagógico. Por nuestra parte, en cambio, creemos que están en un error.

Como hemos señalado, nuestra propuesta didáctica basada en el manejo del plano lógico-gramatical, tiene una parte medular que consiste justo en la recuperación del ejercicio de la reiteración y la hemos llamado gimnasia cognoscitiva². Pero debo aclarar lo siguiente.

Cuando nosotros hablamos de reiteración, nos referimos a que los significados fundamentales de nuestra experiencia educativa que en este caso es el derecho. Debería ser expuesto de múltiples formas gramaticales, usando justo esa característica de infinitud que contiene el lenguaje. Debería ser expuesta a través de las múltiples estructuras sintácticas.

Es decir, no se trata de que el maestro en una clase de filosofía, por ejemplo, cuando enuncia la proposición, “Bertrand Russell es empirista”,

² Mi propuesta de Gimnasia cognoscitiva irá en paralelo con la propuesta del jurista chileno Andrés Baytelman que ha llamado “Capacitación como Fútbol”.

esta misma oración la tenga que repetir tres, cuatro o cinco veces. Nuestra propuesta de reiteración que bautizamos, como ya lo mencionamos anteriormente, gimnasia cognoscitiva o pedagógica, es más fina, se refiere al hecho de que la misma proposición, es decir, el mismo significado sea repetido con diferentes estructuras sintácticas, diferentes oraciones, por ejemplo.

Para la proposición “Bertrand Russell es empirista” podemos tener: “Bertrand Russell consideraba que el conocimiento parte de los sentidos”, “Bertrand Russell no es racionalista”, “Bertrand Russell no acepta el conocimiento a priori del mundo que nos rodea” Bertrand Russell, a diferencia de los idealistas, consideraba que había un mundo exterior que conocemos a través de los datos de los sentidos”, etc., etc. Diferentes sintaxis, misma semántica.

Un párrafo clásico de Chomsky es sin duda el siguiente:

En adelante entenderé que una *lengua* es un conjunto (finito o infinito) de oraciones, cada una de ellas de una longitud finita y construida a partir de un conjunto de elementos finitos. Todas las lenguas naturales, en su forma hablada o escrita, son lenguas en este sentido, ya que cada lengua natural tiene un número finito de fonemas (o letras en su alfabeto), y cada oración es representable como una secuencia finita de estos fonemas (o letras), aun cuando el número de oraciones es infinito.³

Este texto, como se deja ver, contiene justo esa parte que ha sido descuidada por los especialistas de la didáctica. Nos referimos por supuesto a la última frase que señala *la infinitud del número de oraciones*.

Esto nos lleva a afirmar que al maestro que no se le entiende porque no sabe explicar se debe también a que las proposiciones científicas que trabaja en el aula con sus alumnos, no las enuncia otras veces más con diferentes oraciones. Tenemos entonces que algunos catedráticos desperdician continuamente esa riqueza del lenguaje, esa infinitud a la que hace mención Chomsky. En palabras simples, se descuida la repetición. Pero repetición en ese sentido especial que por supuesto no remite a memorización o mecanización del conocimiento, sino a la expresión de las mismas ideas a través de diversas estructuras.

Una reiteración que iría en analogía con la ética desde el hábito.

Es cierto, como ya lo hemos señalado, que en la educación y en general en el conocimiento, lo importante es la comprensión de los significados, pero también es cierto que la comprensión de un enunciado científico si no se ejercita, puede caer en el olvido. Y a la réplica que nos señale que si

³ Chomsky, Noam, *Estructuras Sintácticas*, Siglo XXI, México, 1974, p. 17

algo está comprendido entonces está bien aprendido y no se olvida jamás, me adelanto y le contesto que la comprensión no está al margen total de la repetición. Así como la formación no está al margen del contenido.

La reiteración, en el sentido especial que hemos venido proponiendo, es actuar con el lenguaje, es ser, hacer y saber hacer dentro de los diferentes juegos del lenguaje. Repetir es entonces actuar en y desde los usos del lenguaje, usos que implican por supuesto diferentes formas de vida.

Incluso podríamos ir quizá más lejos y señalar que comprensión y reiteración, en el sentido que hemos estado tratando de explicar, es una pareja que debería ir siempre unida como dos caras de una misma moneda. Y lo mismo diríamos para la pareja formación y contenido.

Son los usos del lenguaje los que me proporcionarán los auténticos significados de las proposiciones, pero los usos del lenguaje requieren a su vez el ejercicio de sí mismos. De allí nuestra propuesta de la gimnasia cognoscitiva en la educación.

Hasta aquí, tenemos entonces que la didáctica que proponemos contiene una primera parte fundamental que es el manejo del mismo sentido (misma semántica) desde diferentes formas sintácticas, es decir, desde la variación de los moldes formales en la estructura: núcleo y tipos de modificadores, forma de conexión, etc., y todo ello en interconexión con el contexto. Se trata de una didáctica basada en la interdisciplinariedad de la semántica, la sintaxis y la pragmática. Pasemos ahora al aspecto lógico-argumentativo.

III. DIDÁCTICA Y LÓGICA

Un primer acercamiento a la lógica es definirla como la parte de la filosofía que se encarga del estudio de las relaciones de consecuencia que se dan en los razonamientos. Esto a su vez nos conecta con otros temas fundamentales: la validez e invalidez de los razonamientos, la noción de proposición, premisas, conclusión, el asunto de la definición y la construcción de los conceptos, etc.

Consideramos que el manejo del plano lógico por parte del educador es fundamental para que el trabajo en el aula obtenga buenos resultados. Pero no sólo se trata de la aplicación fundamental de la lógica, sino más bien del manejo y aplicación del análisis filosófico.

Así, el catedrático debe ser capaz de enseñar al alumno cuáles son las tesis del autor o de la teoría que están trabajando, cuáles son las premisas que ese mismo autor propone para sostener sus tesis y mostrar si se sostiene o no la propuesta sobre la base de las premisas que se postulan. El maestro debe también analizar otras propuestas contrarias e importantes para el asunto

que se está discutiendo. Presentar los pros y contras de las teorías rivales. Y, finalmente, el maestro debe guiar para que entre todos se logre formular la propia propuesta del grupo. Pero todo esto se alcanza, como ya señalamos, en la medida en que el educador se encuentre capacitado en la lógica que le permita enseñar a los alumnos las técnicas, el análisis conceptual, los procedimientos lógicos y metodológicos que permiten discriminar entre razonamientos válidos e inválidos. El discurso del aula será un discurso entendido por el alumno en el momento en que es coherente y la coherencia depende en mucho del manejo del plano lógico por parte del educador.

Por otra parte, es importante tener presente que la lógica no se agota con la deducción; también tenemos otros tipos de lógicas, como la lógica de la inducción, la lógica informal, las lógicas difusas, las lógicas de ónticas, así como la lógica de la argumentación, etc. Con respecto a esta última, la lógica de la argumentación, su manejo por parte del educador juega un papel importante para la didáctica y en general para todo el trabajo pedagógico, por lo que deberá ser elemento fundamental en el lenguaje del aula.

La lógica de la argumentación tiene entre sus funciones una función retórica, pero retórica en el sentido positivo aristotélico y no en el sentido ideológico-político. Esta función retórica de la lógica fundamental constituye, junto con el plano lógico-lingüístico, el otro aspecto fundamental de nuestra propuesta didáctica. A través de la argumentación, el educador organiza el discurso para expresar una intención que puede ser introducir, preparar, incluir, contrarrestar, comparar, problematizar, etc.

A continuación mencionamos algunas de las funciones argumentativas fundamentales de nuestra propuesta didáctica:

La introducción, la inclusión, la comparación, la ejemplificación, la deducción, la inducción, la explicación, el contraste, la conclusión, diversos tipos de definiciones, la ordenación, la claridad de la sugerencia, la generalización, la preparación ascendente y descendente de los temas de mayor complejidad, la clasificación, la descripción física, la descripción del funcionamiento, la descripción de un proceso y las interrelaciones de todas éstas con la narración y la ejemplificación, así como el uso continuo de un lenguaje simple, accesible a todos y cada uno de los individuos que conforman el grupo.

Lo anterior proporcionará entre otras cosas la adquisición de ideas claras y distintas, aspecto básico fundamental para la comprensión de los problemas científicos y, por ende, el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, objeto fundamental de la enseñanza.

Así las cosas, resulta entonces sumamente importante para la didáctica, el plano lógico- argumentativo:

También cabe señalar que aunque en el discurso escrito resulta más apropiada la presentación implícita de ciertos elementos de la proposición, en el discurso oral del aula, explicitar es una característica que se debe manifestar permanentemente. De tal manera que el discurso oral en el aula requiere menos enlaces omitidos.

Otra parte fundamental por señalar es el hecho de que si bien es cierto que en un primer momento la coherencia depende de las relaciones entre las proposiciones del discurso del aula, en un análisis más detallado se logra ver que la coherencia está implicada más bien por la parte más general, es decir, por la delimitación del universo del discurso y por el tópico seleccionado de este universo. Así, la coherencia se da a la inversa del discurso explícito. El discurso del aula será coherente en la medida en que en primer lugar el educador logre delimitar y aclarar el universo del discurso y de éste el tópico por estudiar y analizar, es decir, el asunto que será trabajado en forma directa en el aula. Importante es señalar que se trata de un trabajo dialéctico.

Cada tópico tendrá temas y subtemas en los que mediará también la coherencia entre sí, así como entre éstos y el tópico elegido. Los temas y subtemas mantendrán relaciones de diferencia, oposición, continuidad, similitud, contraposición, etc., pero todas mediadas e implicadas desde ese tópico principal establecido dentro del universo del discurso que le confiere unidad. Unidad dada tanto por las proposiciones, temas y subtemas que remiten al tópico el cual, a su vez, se construye a través de aquellos. Repitamos, se trata de un trabajo dialéctico.

El universo del discurso, y en especial el tópico estudiado en relación con la argumentación, tendrán entre otras funciones la organización y jerarquización de la información.

Así, “[...] el significado de una secuencia no es meramente la “suma” de las proposiciones que subyacen a la secuencia, sino que, en otro nivel, debemos hablar de significado de la secuencia como un todo que ordena jerárquicamente los significados respectivos de sus frases.”⁴

Finalmente cabe señalar que ninguna propuesta didáctica para la enseñanza del derecho, puede dejar fuera dos aspectos fundamentales: el crítico y el valorativo. Con el enfoque crítico nos referimos a recuperar siempre en la enseñanza del derecho, las cuestiones sociopolíticas que subyacen en el derecho y a para ello las obras de Habermas o Foucault nos pueden proporcionar mucho material. Y en cuanto al aspecto valorativo del derecho, las propuestas garantistas del derecho, el paradigma de los Derechos humanos

⁴ Dijk, Van, *Texto y contexto*, Cátedra, Madrid, 1984, p. 213.

o la propuesta de los principios jurídicos de Dworkin no facilitan también los materiales mínimos necesarios para la recuperación de estos tópicos tan importantes en la enseñanza del derecho.

IV. BIBLIOGRAFÍA

- ALBA, Alicia de (comp.), *Posmodernidad y educación*, UNAM, México, 1995.
- , *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*, UNAM, México, 1993.
- CHOMSKY, Noam, *Estructuras sintácticas*, Siglo XXI, México, 1974.
- DEWEY, John, *Cómo pensamos*, Paidós, Madrid, 1989.
- , *Democracia y educación*, Ediciones Morata, Madrid, 1995.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel, “Los orígenes de la problemática curricular”, en: *Seis Estudios sobre Educación Superior*, Cuadernos del CESU 4, CESU-UNAM, México, 1986.
- , “La evolución del discurso curricular en México (1970-1982) El caso de la educación superior universitaria”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XV, 2 1985, UNAM, México.
- DIJK, Van, *Texto y contexto*, Cátedra, Madrid, 1984.
- GIROUX, Henry A. *et al.*, “Introducción y perspectivas del campo curricular”, en *Curriculum and Instrucción, alternativas in education*, McCutchan, 1981.
- GLAZMAN, Raquel y FIGUEROA, Milagros, “Panorama de la investigación sobre desarrollo curricular”, en *Documento base. Desarrollo Curricular*, Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, 1981.
- GUTMANN, Amy, *Democratic Education*, Princeton University Press, 1987.
- HIDALGO, Juan Luis, *Investigación educativa: una estrategia constructivista*, Castellanos editores, México, 1992.
- LYONS, John, *Lenguaje, significado y contexto*, Paidós, Barcelona, 1981.
- MOORE, T.W., *Introducción a la Filosofía de la educación*, UNAM, México, 1987.
- , *Introducción a la teoría de la educación*, Alianza Universidad, España, 1974.
- NÉRICI, Imideo G., *Hacia una Didáctica General Dinámica*, Kapelusz, Buenos Aires, 1993.
- OLIVÉ, León, *Ética y diversidad cultural*, UNAM, México, 1993.
- , *La explicación social del conocimiento*, UNAM, México, 1994.
- ORAYEN, Raúl, *Lógica, significado y ontología*, UNAM, México, 1989.

- PANSZA, Margarita *et al.*, *Fundamentación de la Didáctica*, México, Gernika, 5^a ed., 1993.
- PASSMORE, John, *La filosofía de la enseñanza*, FCE, México, 1983.
- PETERS, R. D., *Filosofía de la educación*, México, FCE, 1991.
- POGRE, Paula, *La trauma de la escuela media*, Paidós, México, 1994.
- RUIZ LARRAGUIVEL, Estela, “Reflexiones sobre la realidad del curriculum”, en: *Perfiles Educativos*, UNAM, j-d, México, 1985.
- SALMERÓN, Fernando, *Enseñanza y filosofía*, México, FCE, México, 1988.
- , *La filosofía y las actitudes morales*, Siglo XXI, México, 1971.
- , *Filosofía y educación*, Colegio Nacional, México, 2001-07-12
- TITONE, Renzo, *El lenguaje de la interacción didáctica*, Narcea, Madrid, 1986.
- WITROCK, Merlín, *La investigación en la enseñanza, enfoques, teorías y modelos*, Ediciones Paidós, Madrid, 1989.

TRANSVERSALIZACIÓN DEL ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS EN EL AREA DE ENSEÑANZA CLINICA DEL DERECHO

Mylene VALENZUELA REYES*

RESUMEN: La enseñanza superior tiene como misión y objetivo la educación y formación de las personas promoviendo, respetando y garantizando los derechos humanos, tanto al interior de la comunidad educativa como en su interacción con el Medio. Es así, que la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos (2008) en su artículo 10 destaca la contribución que pueden realizar las instituciones educativas a “promover e impartir la educación y la formación en materia de derechos humanos”. Por otra parte, la enseñanza clínica constituye un método no tradicional de aprendizaje del derecho donde el profesor es un guía que conduce el proceso personal de cada estudiante, a partir de los conocimientos adquiridos durante su vida académica y su capital cultural, todo ello a partir de metodologías innovativas de enseñanza donde la concepción horizontal de la enseñanza legal contribuye a la construcción de sociedades más democráticas. Teniendo presente las consideraciones anteriores, la Facultad de Derecho de la Universidad Central de Chile, a través de su dirección clínica ha elaborado e implementado orientaciones estratégicas destinadas a la incorporación del enfoque de derechos humanos en toda la línea del practicum, que se traduce en la introducción de este enfoque en la identificación de competencias generales y específicas, contenidos y metodologías de los progra-

* Abogada, Facultad de Derecho Universidad de Chile. Magister en Derechos Fundamentales. Universidad Carlos III de España. Cursa actualmente Programa de Doctorado en Derecho en la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Observadora de Derechos Humanos. Misión de Naciones Unidas para Guatemala. MINUGUA (2001). Profesora Primera Cátedra de Derecho Indígena en Chile. Facultad de Derecho Universidad de Chile (1994-1997). Universidad Central de Chile (2002-2006). Asesora y formadora en temáticas de género, pueblos indígenas, infancia y discapacidad en diversas instituciones. Actualmente es directora Clínica Jurídica y Forense de la Universidad Central de Chile.

mas de los talleres jurídicos y cursos clínicos, todo ello a partir de un trabajo de los académicos en sucesivas reuniones de trabajo, así como la formación en derechos humanos impartida por el Instituto Nacional de Derechos Humanos. La transversalización del enfoque de derechos humanos en el área del *practicum* constituye uno de los compromisos de acreditación de la Carrera y forma parte de las orientaciones técnicas del *practicum* en derecho.

PALABRAS CLAVE: Educación, Derechos Humanos, enseñanza del Derecho clínica, enfoque del derecho.

ABSTRACT: Higher education, provided by universities and especially through law schools, has the mission of educating people, promoting, respecting and guaranteeing human rights with full regard for diversity. This involves adopting, from a critical and reflective perspective, new paradigms around the law in the ways of teaching the legal profession, its contents, methodologies, didactics and the redefinition of the roles to be played by students and teachers. In this context, the Faculty of Law at the *Universidad Central de Chile*, through its Department of Clinical Teaching, has implemented a teaching model, characterized by the inclusion of the human rights approach throughout the line of the *practicum* (legal workshops and legal clinics), which is expressed in the general and specific skills, of progressive development, in their programs, its contents, and teaching methodologies. Model which has been generated in conjunction with the academic staff of this area, inspired by the standards set out in international instruments on education and human rights.

KEYWORDS: Education, human rights, clinical teaching of law, rights approach.

SUMARIO: I. *Introducción.* II. *La enseñanza clínica y su contribución a la educación y formación en los Derechos Humanos: el modelo existente en la UCEN.* III. *Visión de los docentes de clínica jurídica UCEN.* IV. *Bibliografía.*

I. INTRODUCCIÓN

Asumir el enfoque integral de derechos humanos en la educación superior constituye un marco conceptual de la mayor trascendencia para la formación de los seres humanos. Como lo señala la Conferencia Mundial de Derechos

Humanos, en la ciudad de Viena (1993), los derechos humanos es uno de los temas que se deben incorporar en los planes de estudios de todas las instituciones de enseñanza, abarcando la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social.

Educación y derechos humanos constituyen dos conceptos innegablemente entrelazados. Así, el propósito de la educación es *lograr el pleno desarrollo de la personalidad humana y de su dignidad*; y su sentido, el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, *capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos*.¹ En tanto, Naciones Unidas nos indica que la tanto la educación y formación en derechos humanos están integradas por el “conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales”.²

Una educación en derechos humanos debe basarse en los principios de la Declaración Universal de Derechos Humanos y demás instrumentos y tratados internacionales de derechos humanos. En tanto, los objetivos de este tipo de educación dicen relación con:³

- 1) Fomentar el conocimiento, comprensión y aceptación de las normas y principios universales, garantías de protección de los derechos humanos y libertades fundamentales a nivel internacional, regional y nacional;
- 2) Desarrollar una cultura universal de los derechos humanos en la que todos sean conscientes de sus propios derechos y de sus obligaciones;
- 3) Favorecer el desarrollo de la persona como miembro responsable de una sociedad libre y pacífica, pluralista e incluyente;

¹ Ideas contenidas en el preámbulo de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, art. 13.1 (1966). Este último artículo prescribe: “La educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales [...] capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz (sentido de la educación).”

² Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos (A/RES/66/137, 16 de febrero 2012)

³ Artículo 4. Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos.

- 4) Lograr el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos y promover la tolerancia, la no discriminación y la igualdad;
- 5) Garantizar la igualdad de oportunidades mediante el acceso a una educación y formación en materia de derechos humanos de calidad, sin discriminación alguna;
- 6) Contribuir a la prevención de los abusos y las violaciones de los derechos humanos;
- 7) Combatir y erradicar todas las formas de discriminación y racismo, los estereotipos, incitación al odio y los prejuicios y actitudes en que se basan.

Uno de los actores más estratégicos para lograr los objetivos antes mencionados son las Universidades. Como lo señala la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI, “la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz”. La misión de las Universidades (formar, educar e investigar de manera autónoma, responsable y crítica), se desenvuelven en medio de un contexto mundial de profundos cambios y transformaciones políticas, científicas y técnicas, en una era de verdadera revolución en las comunicaciones que hace que estos centros deban redefinir el rol que cumplen en la sociedad. Sobre todo, considerando los desafíos que plantea la modernidad al derecho y la persistencia de iniquidades y desigualdades que afectan en mayor medida a las personas y grupos de especial protección, que son a quienes se dirige la atención de los servicios jurídicos y las reglas destinadas a asegurarles un efectivo acceso a la justicia.

Por ello, y frente a las complejidades expuestas, la Universidad debe orientarse por la pertinencia en sus acciones.⁴ Lo que requiere, entre otras cosas, de normas éticas, capacidad crítica y una mejor articulación con los problemas sociales desde una visión interdisciplinaria y transdisciplinaria. Donde, el personal y los estudiantes son los principales protagonistas. Así, los docentes en este nuevo modelo, deben ocuparse *de enseñar a sus alumnos a aprender, a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia*, deben formar “ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales”.⁵

⁴ Cfr. artículo 6º, de SUPERIOR, D. M. S. L. E., XXI, E. E. S., & ACCION, V. Y. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior.*

⁵ Cfr. artículo 9º, de SUPERIOR, D. M. S. L. Artículo 9º (b) de la Declaración.

Todo ello exige la transformación de los modelos tradicionales de enseñanza superior. Esto puede implicar una política de ampliación del acceso y reconocimiento a la diversidad, reformular los planes de estudio, contenidos, prácticas, medios de trasmisión del saber, adoptar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas. De allí que, los nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos, deben propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, análisis crítico, reflexión autónoma, “trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia”.⁶ Métodos pedagógicos que suponen materiales didácticos, asociados a nuevos métodos de evaluación y calificación que fomenten las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad.

En este nuevo escenario, los docentes tienen una función decisiva en la reestructuración de los planes de estudio. Planes que deben incorporar los enfoques generados recientemente en el orden mundial, nos referimos por ejemplo, a los enfoques de género e interculturalidad, la teoría de la interseccionalidad de derechos, así como la enseñanza de los derechos humanos y la educación sobre los intereses y necesidades diferenciadas de personas y colectivos en el orden mundial y regional, contenidos que deberán reflejarse, como señala la Declaración Mundial de la Educación, en todas las disciplinas, especialmente las que preparan para las actividades empresariales.

II. LA ENSEÑANZA CLÍNICA Y SU CONTRIBUCIÓN A LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN EN LOS DERECHOS HUMANOS: EL MODELO EXISTENTE EN LA UCEN

La discusión global sobre la educación y derechos humanos, la misión y desafíos de la enseñanza superior y necesidades de urgente transformación, cobran especial relevancia en la enseñanza legal. Educación que en América se ha caracterizado por la existencia de planes de estudios en las que se distinguen asignaturas troncales, complementarias y especiales o electivas, sin conexión y con una débil vinculación con los aspectos prácticos. En lo metodológico, y con algunos matices, se ha tendido al desarrollo de la lógica jurídica, al aprendizaje de reglas y normas de hermenéutica, con preeminencia del estudio memorístico de las normas. Una reacción a esta forma de enseñanza del derecho surge en la década del 60 en las Universidades de

⁶ Op. Cit. Artículo 9°.

Estados Unidos, a partir de un escrito de Jerome Frank que cuestionaba los métodos tradicionales de estudio de esta disciplina dando origen a la enseñanza clínica del derecho⁷. Años más tarde, con la publicación del Informe del Comité para el Futuro de la Enseñanza Legal Clínica (1991) y con el Informe de American Bar Association Report (1992),⁸ se define un método clínico de enseñanza basado en los siguientes aspectos:

- Enfrenta a los estudiantes a problemas y situaciones como la que viven los abogados y juristas en la práctica.
- Exige a los estudiantes que resuelvan esos problemas, bien desde una interpretación, o bien en casos reales, con clientes reales.
- Exige a los estudiantes que interactúen con otras personas para identificar y solucionar el problema.
- Los casos elegidos tratan problemas sociales o de interés público, y los clientes que se atienden son personas de escasos recursos económicos, que solo pueden optar al beneficio de justicia gratuita.
- El estudiante es sometido a un intenso control y evaluación personal, que comienza por el fomento de la autoevaluación. Fuera de ésta, el control y supervisión se lleva a cabo por profesores universitarios.

En Latinoamérica este tipo de enseñanza se va expandiendo, inicialmente a través de la cooperación internacional norteamericana (USAID) para luego encontrar una vía de desarrollo e identidad propia, y en la década de los noventa alcanza su mayor desarrollo, especialmente gracias a la labor de las clínicas abocadas a los litigios de interés público. En este tipo de clínicas⁹ se puede advertir claramente los aportes que la enseñanza clínica brinda a la promoción y defensa de los derechos humanos y a la transformación legal, a través de la creación de jurisprudencia relevante, así como a mejorar la calidad en la educación legal y contribuir a los procesos de acreditación universitaria.¹⁰

⁷ El artículo en referencia era: Frank, Jerome, W”hy Not a Clinical Lawyer School, Why Not a Clinical Lawyer-School?”, 81 U.Pa. L.Rev.907, 1933.

⁸ American Bar Association, Task Force on Law Schools, the Profession, Narrowing the Gap, American Bar Association. Section of Legal Education, & Admissions to the Bar, 1992. Legal education and professional development: an educational continuum. Amer Bar Assn.

⁹ Cfr. lo escrito por Abramovich, Víctor, “La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público. Materiales para una agenda temática”, *Cuadernos de análisis Jurídico. Defensa Jurídica del Interés Público Enseñanza, estrategias, experiencias*. Universidad Diego Portales, Serie publicaciones especiales núm. 9, 1999, p.63-93.

¹⁰ Al respecto véase el trabajo desarrollado por Buitrago, Érika, “La enseñanza clínica: un paso hacia la calidad”. *Opinión Jurídica*, 5(9), 2006.

Un aspecto que se desea destacar es el papel transformador de este tipo de enseñanza, que viene a modificar los roles tradicionales de docentes y estudiantes. En esta nueva relación, los profesores deben entregarles a los estudiantes todas las herramientas que son necesarias para que pongan en ejercicio el derecho (derecho en acción), ya sea frente a casos simulados o reales.¹¹ Esto implica desarrollar una serie de técnicas de análisis, habilidades y destrezas que permitan aprender de su propia experiencia, gestionando casos, tal y como lo haría un profesional del derecho, con todas aquellas competencias que hoy se exigen a la abogacía. Cuestión que sólo se puede lograr si este tipo de formación se inicia desde el primer año de la carrera. Por ello, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Central de Chile decide el año 2010 que todos los talleres jurídicos de la Carrera quedaran bajo la supervisión técnica de la Dirección de Clínica Jurídica y Forense, de manera tal que la línea del practicum clínico quedará integrado por toda la línea de los talleres jurídicos¹² (1er. al 6to semestre) y por los cursos de clínicas jurídicas (9º y 10º semestre).¹³ A partir de esa fecha comenzó un proceso de reformulación de la línea del practicum, que básicamente consistió en:

- 1) Elaboración de orientaciones técnicas.
- 2) Investigación sobre la enseñanza clínica del derecho.¹⁴
- 3) Revisión de programas: contenidos y metodologías.
- 4) Fortalecimiento de las actividades de vinculación con el medio.

¹¹ Como lo indica Abramovich, para que el método obtenga los resultados deseados las situaciones deben presentar al menos tres requisitos: a) basarse en situaciones concretas (específicas circunstancias fácticas), deben ser complejas, es decir contener diversos factores interactuantes en múltiples dimensiones (legal, práctica, institucional, personal) e impura, esto es, no debe ser una situación copiada de un caso que pueda hallarse en un libro de sentencias, sino que debe ser deestructurada, para que el alumno deba identificar el problema o la cuestión legal que requiere solución". *op. cit.*, p.9.

¹² Nos referimos en la actualidad a los talleres de técnicas y metodologías de estudio, iniciación la investigación, redacción jurídica, comportamiento ético y social del abogado, debate y argumentación jurídica, litigación oral, mediación, negociación y resolución de conflictos. Todos ellos se imparten en la jornada diurna y vespertina.

¹³ Es así como se imparten las clínicas jurídicas I y II, jornada diurna y vespertina. En total se cuentan con 5 clínicas I y 8 cursos clínicos II. Con las líneas de familia, civil, multi-materias, familia y discapacidad, familia y adultos mayores, penal y mediomambiental.

¹⁴ Durante los años 2012-2013 se realizó la investigación "Enseñanza clínica del derecho: metodologías, experiencias innovadoras y buenas prácticas. Un modelo aplicable en Chile y Colombia". Investigación financiada con recursos de proyectos de fondos concursables 2011 de la Universidad Central de Chile.

Todas estas actividades se realizaron teniendo a la vista el modelo educativo institucional, el perfil de egreso de la carrera, las políticas institucionales vinculadas al tema, el plan estratégico de la Facultad y el Clínica Jurídica y Forense. Durante la discusión que se realizó en las diversas reuniones de profesores se decidió que los derechos humanos guiarían el accionar clínico. De esta forma hoy, los derechos humanos son parte del quehacer político (directrices de actuación) y cotidiano de la enseñanza clínica (en las relaciones entre docentes, entre docentes y estudiantes, en la prestación de servicios, en el aula). Decisión quedó plasmada en el documento “Enseñanza y formación práctica del derecho: desde un enfoque por competencias”, elaborado el año 2012¹⁵ y donde expresamente se indica que las directrices contenidas en el documento deben “enmarcarse desde un enfoque de derechos humanos, que se conciben como patrimonio innato de todos los seres humanos, ‘exigencias éticas’ y derechos que los seres humanos tienen por el hecho de ser tales”.¹⁶ En otro párrafo del documento se lee: “lo anterior tiene el propósito de formar futuros profesionales, abogados, que tengan una comprensión global del Derecho y específicamente de los derechos humanos, que integre la dogmática jurídica y la experiencia profesional”. En cuanto a la incorporación del enfoque de derechos humanos en el marco metodológico de la formación práctica del derecho, se declara que el modelo será el de docencia crítica, paradigma educativo centrado en el aprendizaje significativo de los estudiantes basado en su propio proceso educativo, abandonando el modelo de docencia tradicional, caracterizado por el verticalismo y preferencia por el proceso cognoscitivo del estudiante. Asumiendo estas perspectivas, los principios metodológicos que inspiran el trabajo clínico son: el aprendizaje significativo, el desarrollo del pensamiento crítico, el aprendizaje contextualizado a la realidad profesional, la construcción de sus propias competencias y la formación desde un enfoque de derechos humanos, esto último implica que los “programas y metodologías de enseñanza-aprendizaje tienen como foco los derechos humanos [...] que deben ser incorporados en el desarrollo de los contenidos teóricos, en las actividades prácticas, en los sistemas de evaluación de los estudiantes”.

Es decir, los derechos humanos pasan a constituir un enfoque de todo el quehacer académico, una forma de “mirar y hacer”, a través de la teoría y práctica de los derechos humanos, para su respeto, promoción, defensa y

¹⁵ Elaborada por una comisión de ayudantes y docentes clínicos y sancionada por el cuerpo de docentes clínicos.

¹⁶ Fernández, Eusebio, “El problema del fundamento de los derechos humanos”, *Anuario de derechos humanos*, Universidad Complutense de Madrid, volumen 1, 1986, pp. 75-112.

valoración. Esto implica, para este modelo, la incorporación de los principios, valores, del marco normativo del derecho internacional de los derechos humanos, desde una visión holística o integradora de los derechos¹⁷ en toda la línea de enseñanza clínica del derecho.

Por otra parte, este enfoque busca ser transversalizado en el quehacer académico, lo que significa que los derechos humanos así concebidos, deben guiar la actuación de todos los actores que intervienen: en la política de la dirección y gestión clínica (plan estratégico clínico, planes de acción en vinculación con el medio, revisión de programas en concordancia con el plan educativo institucional y plan de egreso de la carrera, instalación y fortalecimiento de clínicas de interés público), en la actuación de estudiantes y docentes durante todas las fases del proceso educativo (contenidos, metodologías, evaluación, calificación), así como en todas la línea de servicios jurídicos, actividades de extensión con el medio y comunicación. Implica también, la concreción de este enfoque en la interacción de los docentes y los estudiantes en el aula y con los consultantes dentro y fuera de ella.

La instalación de un modelo como el anteriormente descrito, requiere de algunas condiciones de contexto, entre ellas, contar con autoridades sensibilizadas con los derechos humanos y de sus beneficios para la enseñanza y la profesión, existencia de un modelo educativo institucional coherente con los derechos humanos, la conformación de un cuerpo docente comprometido con los derechos humanos, o al menos sensibilizado dispuesto a aprender, la presencia de profesionales de otras disciplinas que posibilite un trabajo interdisciplinario, el fortalecimiento de redes de trabajo vinculadas con los derechos humanos a nivel nacional e internacional para el intercambio periódico y permanente de buenas prácticas docentes y profesionales, fidelización permanente de los académicos con el modelo, entre otras.

III. VISIÓN DE LOS DOCENTES DE CLÍNICA JURÍDICA UCEN

Durante el mes de octubre de 2015 se envió un cuestionario a los docentes del área clínica que imparten las asignaturas de talleres y clínicas jurídicas el segundo semestre, todo ello con el objeto de conocer como se está (o no)

¹⁷ Al respecto Jorge Witker una visión holística del derecho debe partir de “comprender al fenómeno jurídico como un todo, es decir, relacionar norma, hechos social, interés tutelados, presentes en el hombre y en su entorno ecológico, entendiendo por ecológico una postura ante la vida que busca incluir todas las expresiones de la naturaleza”. Witker, Jorge, “Hacia una investigación jurídica integrativa”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, México, nueva serie, año XLI, núm.122, mayo-agosto de 2008, pp. 952-953.

incorporando este enfoque en la práctica. En total, se contó con la información de 16 sobre un universo de 26 profesores. Los principales resultados se reproducen a continuación:

1. *Conocimiento de las orientaciones técnicas del área*

El 100% de los profesores consultados tenía conocimiento de estas orientaciones, información obtenida a través de:

- Directrices entregadas por la dirección clínica
- Capacitaciones y orientaciones
- Correos electrónicos
- Reuniones de coordinación y trabajo con todos los profesores
- Revisión de los programas de las asignaturas

2. *Importancia de los derechos humanos en la enseñanza clínica*

El 100% de los profesores consideró que eran importantes en su trabajo clínico porque:

- Los derechos humanos son intrínsecos a los valores que deben desarrollar los estudiantes en el actual contexto histórico
- Ya que atañe a la labor que desarrollarán como futuros profesional en cuanto a su defensa y protección
- Permite a los estudiantes comprender de qué manera el derecho debiese estar al servicio de la dignidad del ser humano
- Permite la utilización de distintos espacios docentes y de trabajo práctico para permear los contenidos de instituciones jurídicas.
- Toda vez que actualmente todo el derecho se encuentra inmerso en un proceso global denominado constitucionalización, dentro de cuyo contexto los derechos fundamentales determinan el contenido y alcance de los ordenamientos jurídicos, proceso que ha derivado en una mayor especificación y generalización de los derechos humanos
- El enfoque de derechos humanos resulta fundamental en la formación de las/os estudiantes de Derecho y en la enseñanza clínica del derecho porque permite a las/os alumnas/os integrar esta perspectiva en el análisis y trabajo práctico de la profesión, incluyendo ese

enfoque en la resolución de conflictos y casos que se plantean en el desarrollo de la clínica

- Que los derechos humanos forman parte de toda la enseñanza, no sólo la clínica. La mirada, resolución, conocimiento, criterio que nos entregan los derechos humanos forma personas más completas y con miradas por sobre el simple derecho sustantivo
- Es el eje central de un estado de derecho

3. *Aplicación de los derechos humanos*

La mayoría de los profesores consultados informó que la aplicación de los derechos humanos los realizaba a través de:

- La integración de esta teoría, tanto en el curriculum como en la sala de clases
- Análisis casos relevantes y utilización de los tratados de Derechos Humanos
- Debates y casos simulados como referente normativo que sirve para zanjar caos de relevancia jurídica
- El enfoque de derechos humanos es incluido a través del análisis de materias y casos en donde es posible identificar el conflicto entre Derechos Económicos, Sociales y Culturales
- Buscar plantear casos reales de derechos humanos, abrir debate entre los alumnos, generar dudas, incentivar a la investigación para una mejor resolución
- La interacción con los estudiantes, a través del conocimiento de sus intereses y necesidades
- La resolución de casos teóricos o reales que tocan diversas temáticas sobre derechos fundamentales

4. *Buenas prácticas*

Respecto a una buena práctica en la incorporación del enfoque de derechos humanos, se señaló:

- Se ha trabajado a través del glosario con conceptos clave como: cultura, etnias, multiculturalidad, etc.
- A través de la discusión socializada o debates

- Aplicación de la técnica del resumen o síntesis sobre temas de contingencia, por ejemplo los problemas de los inmigrantes o refugiados, revisión o exposiciones del discurso sobre el conflicto mapuche, ética medioambiental, entre otros
- Discusión de contingencia sobre la materia; cuando ha sido posible análisis y defensa de causas de interés público
- Discusión de casos reales e hipotéticos acerca de derechos en conflicto.
- Análisis de materias y casos en donde es posible identificar el conflicto entre derechos económicos, sociales y culturales
- Presentación y exposición de una política pública que afecte o potencie los derechos económicos, sociales y culturales de las personas, incluyendo la entrega escrita de una presentación formal a ser efectuada ante alguno de los servicios u organismos públicos a quienes corresponde la implementación de la referida política pública
- Simulación de audiencias de cautelares y la simulación de estos casos, donde los alumnos debían sortear ser: defensores, fiscales, querellantes, debiendo justificar sus pretensiones con aplicación de normas nacionales e internacionales
- Discusión de contingencia sobre la materia, cuando ha sido posible análisis y defensa de causas de interés público

5. *Sugerencias*

En cuanto a las sugerencias dirigidas a fortalecer la incorporación de los derechos humanos en la enseñanza clínica, se propuso:

- Realizar charlas de expertos, tanto para profesores como para alumnos.
- Entrega de estímulos a los alumnos que investiguen temas de derechos humanos
- Realizar publicaciones y tesis
- Generar mayores vínculos con entidades públicas y no gubernamentales en cuanto a la difusión y promoción de los derechos humanos
- Realizar nuevas inducciones para los profesores que se integraron.
- Compartir experiencias sobre los casos que se tramitan y cómo se ha introducido la variable DD.HH en ellas

- Generar mayores vínculos con entidades públicas y no gubernamentales en cuanto a la difusión y promoción de los derechos humanos

A lo anteriormente señalado se puede agregar como acciones que forman parte del enfoque:

- Gestión de casos de interés público en conjunto con el Programa de derechos Humanos de la Facultad.
- Suscripción de convenios con instituciones vinculada a los derechos humanos, que permite la formalización de diversas acciones conjuntas de interés recíproco, entre ella la realización de talleres de capacitación en derechos humanos como los realizado con el Instituto Nacional de Derechos Humanos y con el Servicio nacional de Discapacidad
- La existencia de módulos sobre derechos de los adultos mayores impartidos por profesionales del Servicio Nacional del Adulto Mayor
- Realización de Seminarios Internacionales en conjunto con, ONG de Derechos Humanos y organismos especializados en materias de Derechos Humanos a nivel internacional y nacional
- Desarrollo de pasantías para Estudiantes a nivel nacional e internacional.
- Conformación de un equipo de ayudantes formados en las temáticas de derechos humanos
- Apoyo a iniciativas de centros académicos y estudiantes vinculadas a los derechos humanos: Asesorías, proyectos con la comunidad, concursos a fondos internos y externos

Como corolario de lo anteriormente expuesto, se puede afirmar que en la enseñanza clínica del derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Central de Chile, los derechos humanos se han incorporado como un enfoque en la enseñanza clínica del derecho, recepcionado en las orientaciones técnicas y en las prácticas académicas de sus profesores, que con mayor o menor intensidad realizan algún tipo de acción en este sentido. La pretensión de transversalización de este enfoque en toda la línea del prácticum debe ser reforzada, especialmente en los nuevos docentes que se vayan incorporando. Así también, se requiere de la revisión y actualización de los materiales didácticos (banco de casos), estudios de evaluación de la efectividad del discurso de los derechos humanos en los procesos académicos y de defensa judicial, entre otras acciones que permitirá revisar el modelo asumido.

IV. BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMOVICH, Víctor, “Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo”, *Revista de la CEPAL*, N° 88, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), abril de 2006, pp. 35-50.
- ABRAMOVICH, Víctor, “La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público. Materiales para una agenda temática”, *Cuadernos de análisis Jurídico. Defensa Jurídica del Interés Público Enseñanza, estrategias, experiencias*. Universidad Diego Portales, Serie publicaciones especiales núm. 9, 1999, p. 63-93.
- FERNÁNDEZ, Eusebio, “El problema del fundamento de los derechos humanos”, *Anuario de derechos humanos*, Universidad Complutense de Madrid, volumen 1, 1986, pp. 75-112.
- JIMÉNEZ BENÍTEZ, W. G. & de Administración Pública, E. S. (2007) *El enfoque de los derechos humanos y las políticas públicas*.
- NIKKEN, Pedro, *El concepto de derechos humanos*, IIDH (ed.), *Estudios Básicos de Derechos Humanos*, San José, 1994, I, pp. 15-37.
- SUPERIOR, D. M. S. L. E., XXI, E. E. S., & ACCION, V. Y. (1998) *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*, 1998.
- UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE, “Enseñanza y formación práctica del derecho: desde un enfoque por competencias”, elaborado el año 2012.
- WITKER, J., (2008). *Hacia una investigación jurídica integrativa*. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, (122), 943-964.

CLÍNICA JURÍDICA, INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA MEXICANA

María Montserrat VARGAS CASTILLO

RESUMEN: El actual plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, se basa en un sistema de evaluación de la interpretación literal y memorismo del marco legal, bajo este criterio los estudiantes concluye su formación universitaria y se transforma con la base de su vida profesional, lo que convoca a la mala praxis del derecho, olvidando desde su inicio que el estudiante de derecho deberá buscar el espíritu de la norma jurídica, crear silogismos con base a los hechos y normas jurídicas para concretar pensamiento jurídico que le permita desarrollar una defensa técnica adecuada, tal como lo marca nuestra carta magna.

SUMARIO: I. *Planteamiento*. II. *Conclusiones*. III. *Bibliografía*.

I. PLANTEAMIENTO

El estudiante mexicano al concluir su educación media superior tiene la oportunidad de continuar con su formación académica a través de la elección de un programa universitario. Para el alumno que decide continuar su estudio adentrándose en el mundo del derecho, elegirá la Licenciatura en Derecho en cualquiera de las 31 treinta y un universidades autónomas del país o en su caso 602 seiscientos dos instituciones educativas de carácter privado debidamente registradas, que ofrecen dicha licenciatura.

Sin embargo cada una de las instituciones educativas de carácter superior ofrece un distinto plan de estudios, pese a que la denominación es la misma “Licenciatura en Derecho”. Por regla general en los programas de estudio de dichas instituciones, se contempla que contemplan un tronco común de materias que son consideradas generales, como lo son el derecho civil y el derecho penal; sin embargo existe una gran disparidad de materias complementarias, como es el derecho energético, ambiental, aduanal, bu-

rocrático, entre otros, disparidad que repercute en el desarrollo profesional de los futuros abogados.

Durante el proceso educativo, se somete al estudiante de Derecho al conocimiento de la norma jurídica a través del memorismo y la supuesta aplicación literal del marco legal, por lo que la formación teórica se vuelve deficiente al no fomentar una capacidad analítica o investigadora del estudiante, ya que la formación teórica impide la creación de silogismos jurídicos, que llevarán al correcto ejercicio del derecho una vez que los estudiantes adquieran el carácter de titulados.

El ser postulante, asesor jurídico, legislador y/o representante legal; se vuelve una tarea complicada cuando el egresado de la Licenciatura en Derecho carece de toda práctica del contexto jurídico, ya que las instituciones educativas, públicas o privadas, de carácter superior no fomentan el desempeño del futuro abogado al no poder presenciar el desarrollo de cada una de las etapas de un juicio, la elaboración de un contrato, la celebración de una sesión legislativa o de cualquier otro acto jurídico de valiosa importancia que se desarrolla únicamente en la práctica del derecho y de los que no se puede apreciar en un contexto netamente teórico.

Es necesario precisar la responsabilidad que con lleva el ejercicio de la profesión del derecho es el brindar la certeza jurídica a su representado, es uno de los mayores deberes con el que cuenta el Licenciado en Derecho.

La mayoría de los estudiantes, carecen del conocimiento básico de la praxis del Derecho ya que al ser asesor jurídico es la mayor responsabilidad que puedan adquirir al contemplar la representación de un ciudadano y velar por la estabilidad de la situación jurídica de su persona, de su patrimonio, al ejercitar un derecho o, en su caso, hacer exigible el cumplimiento de una obligación, de manera individual o de una colectividad.

Aunado a esta deficiencia de un plan de estudios tradicional, el estudiante en Derecho también se enfrenta a un marco jurídico dinámico, que ante los propios cambios de la sociedad, se actualiza el derecho positivo, por lo que este es otro reto al querer llevar a cabo la praxis del derecho.

La reglamentación educativa del Estado Mexicano, es de bajo costo el conformar una institución educativa de carácter superior con la Licenciatura en Derecho, debido a que establece como mínimo necesario para ello el contar con una plantilla de profesores debidamente conformados y asignados para cada materia, una infraestructura acondicionada para la impartición de la educación y una biblioteca con ejemplares de carácter jurídico que puedan ser consultados por los alumnos.

En cuestión de registro cualquier institución educativa de carácter superior que tenga como fin impartir la Licenciatura en Derecho deberá cum-

plir con los requisitos que establece el Sistema Educativo Nacional a cargo de la Secretaría de Educación Pública, esto con el objetivo de que sus actos tengan validez en todo el país.

El reconocimiento de validez oficial de estudios (RVOE) es un acuerdo expreso entre la autoridad federal o en su caso la autoridad estatal que da valor a los planes y programas impartidos por un particular, recordando que las instituciones públicas de carácter superior adquieren su validez desde el momento de su constitución por tratarse en la mayoría de los casos de una órgano autónomo, con los beneficios jurídicos que contempla esto. Las formas de otorgar el RVOE suele ser a través de un decreto presidencial, o a través de la Secretaría de Educación Pública o en su caso a través de las entidades federativas.

Ante la libertad que cuentan la mayoría de las instituciones para determinar sus planes y programas de estudios, así como en los requisitos de ingreso, permanencia y egreso, han dejado a un lado lo establecido en nuestra carta magna¹ y en tratados internacionales al establecer que la defensa debe ser representada por un Licenciado en Derecho, por tratarse de una persona que cuenta con la capacidad técnica para asesorar y apreciar lo que jurídicamente es conveniente para el defenso, a fin de otorgar una real y efectiva asistencia legal lo que permite dar garantía de seguridad jurídica en cualquier tipo de procedimiento siendo un derecho irrenunciable el contar con la defensa técnica de un perito en derecho, en materia penal desde su detención ante el Ministerio Público hasta la ejecución de sentencia, pudiendo designar a un abogado y en caso de que no lo haga, le será designado un defensor público.²

Pese a que existen materias denominadas como “practica forense” o con titulación similar, se carece del contexto de someter al estudiante de Derecho a la práctica, a fin de conocer la realidad del ejercicio profesional.

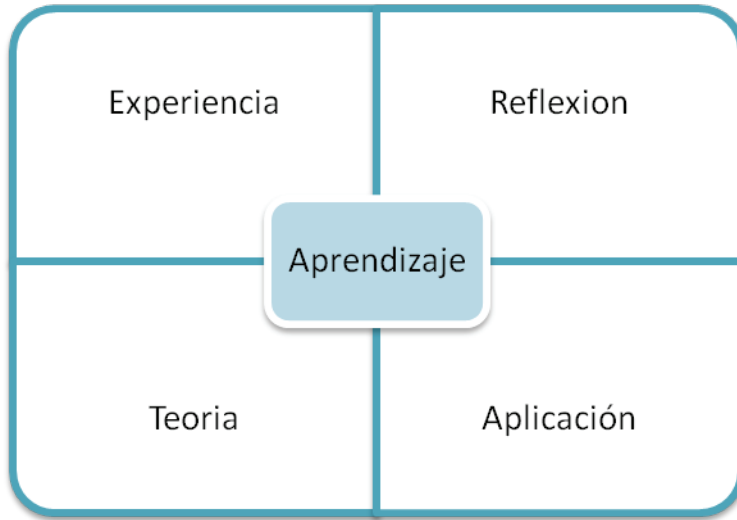
1. *Antecedentes*

En un estudio del contexto pedagógico con el que cuenta la Licenciatura en Derecho nos remontaremos a la teoría del aprendizaje empírico, propuesta a David Klob en 1984, que enuncia³:

¹ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

² Jurisprudencias, Tesis, *Semanario Judicial de la Federación* y su Gaceta.

³ Molina Saldarriaga, Cesar Augusto, “La enseñanza clínica del derecho. Presupuestos metodológicos y teóricos para la inclusión de la interdisciplinariedad en la formación jurídica”, *Revista Ratio Juris*, Vol. 7, No. 15, Julio – diciembre 2012, pp. 81 -104



- *Experiencia.*- Es la inversión en una tarea o evento similar, implica un hacer
- *Reflexión.*- Involucra detenerse y analizar aspectos tanto cognitivos como afectivos de lo que ha sucedido o se ha hecho
- *Teoría.*- Implica interpretar una tarea o evento, haciendo generalizaciones o viendo la experiencia en un contexto más amplio
- *Aplicación.*-Posibilita planear o hacer predicciones sobre una tarea o el evento en una segunda vez.

Por lo que el aprendizaje óptimo se da siempre atendiendo esta secuencia y va de la experiencia a la reflexión y no de la reflexión a la experiencia, lo anterior permite en un sentido pedagógico generar para el docente una ruta crítica iniciando con la experiencia, posteriormente dirigirse a la reflexión para desarrollar técnicas aplicables para un encuentro posterior con la experiencia inicial o similar, subsecuentemente el profesor puede proporcionar a sus estudiantes una segunda experiencia para reafirmar el conocimiento.

Bajo la anterior teoría, el sistema educativo tradicional de la Licenciatura en Derecho, únicamente contempla el componente de teoría y se pretende abordar el de la reflexión, dejando a un lado experiencia y la aplicación; por lo que ante esta teoría, no se logra concretar la secuencia de aprendizaje empírico.

En un análisis comparado, existen planes de estudios debidamente conformados a nivel superior que, en un sentido pedagógico, concretan perfectamente esta secuencia logrando así un aprendizaje empírico y el adecuado ejercicio de la actividad profesional; y un claro ejemplo es la Licenciatura en Médico Cirujano, que dentro de su programa educativo contempla con un mínimo 30% de su plan curricular en materias que permiten concretar la secuencia, denominadas clínicas medicas o clínico patología, que le proporcionan a los alumnos concretar las fases de experiencia, reflexión y aplicación de las demás asignaturas en las que se acoto debidamente la parte de teoría.

La denominación de clínica según el Diccionario de la Real Academia Española, como la disciplina de la medicina que se ocupa de la observación directa del paciente y de su posterior tratamiento en caso de ser necesario.

Bajo este concepto, surge la necesidad de fortalecer el plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, con materias que permitan concretar la secuencia multicitada. Durante los años 30's se publicó el estudio generado por Jerome Frank quien, en un famoso artículo crítico con el mundo académico norteamericano de los años treinta *Why Not a Clinical Lawyer School?* (¿Por qué no una Escuela de Clínica Legal?), establece el origen de la enseñanza clínica como un movimiento cuestionador de los métodos de enseñanza tradicional, proponiendo la generación de un modelo educativo en los estudios jurídicos basado en la conexión con la realidad social y jurídica atribuido, en él exponía la necesidad de copiar de las facultades de medicina en una enseñanza práctica real denominándosele clínica jurídica.⁴

Este surgió de la necesidad de confrontar diversos aspectos de la enseñanza tradicional, desde la concepción que del Derecho se tiene, hasta las habilidades y competencias que se desean desarrollar en los alumnos.

Sería en la década de los 60 y 70 del pasado siglo, cuando realmente empezó a crecer este sistema de educación, inspirado en Jerome Frank, en las facultades de Derecho de los Estados Unidos. La fundación Ford, con el programa Council on Legal Education for Professional Responsibility (CLEPR), comenzó a financiar clínicas jurídicas en varias universidades, evidenciando un gran crecimiento de esta metodología educativa. Señala Frank que al estudiar en libros de casos no se estudian realmente casos, su atención se restringe a las resoluciones judiciales, pero aun estos documentos no son la decisión del caso. Una decisión es un juicio específico, una orden o un decreto adoptado tras un juicio en el que se trata de pretensiones concretas entre litigantes con-

⁴ Molina Saldarriaga, Cesar Augusto, "La enseñanza clínica del derecho. Presupuestos metodológicos y teóricos para la inclusión de la interdisciplinariedad en la formación jurídica", *Revista Ratio Juris*, Vol. 7, No. 15, julio – diciembre 2012, pp. 81 -104.

cretos, existiendo una multitud de factores que inciden al jurado a adoptar el veredicto al juez a dictar una resolución y son esos factores no mencionados en las sentencias, frecuentemente más importantes que el fundamento expresado en el fallo. El problema se traduce en que muchos profesores restringen su atención al estudio de los fallos de las cortes y esto es una simplificación.⁵

Bajo este escenario surgen las clínicas jurídicas para satisfacer el objetivo pedagógico de perfeccionar la enseñanza del derecho, incitado por la necesidad de cambiar la concepción de los abogados y su rol en su contribución a la sociedad.

Witker establece tres tipos de clínicas jurídicas:⁶

- Simulación (lectura de expedientes)
- Pasantía
- Clínicas jurídicas (asistencia legal a una comunidad)

Lo anterior con la finalidad de formar abogados que se encuentren comprometidos con la sociedad y en búsqueda de la justicia.

Molina Saldarriaga propone como modelo de enseñanza clínica con la finalidad de fortalecer en los estudiantes de derecho lo siguiente:⁷

- Habilidad de formulación de la teoría del caso que articula tanto aspectos teóricos y prácticos.
- Trato con el cliente. Christian Courtis considera la entrevista, el manejo de la información personal, aspectos de ética profesional como al confidencialidad, los conflictos de interés, la posible tensión entre la legalidad e interés del cliente, la actitud de adoptar frente a la mentira, el ocultamiento u omisión de información, las brechas del lenguaje entre el profesional y el cliente, la explicación de las consecuencias, y los beneficios y riesgos posibles de cada curso de acción, el respeto de la voluntad del cliente.
- El manejo del cliente. El alumno debe organizar un expediente, redactar escritos, llevar agenda del caso, entrenar testigos, etc.

⁵ Molina Saldarriaga, Cesar Augusto, “La enseñanza clínica del derecho. Presupuestos metodológicos y teóricos para la inclusión de la interdisciplinariedad en la formación jurídica”, *Revista Ratio Juris*, Vol. 7, No. 15, julio – diciembre 2012, pp. 81 -104

⁶ Witker, Jorge, “La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico” *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Año 5, número 10, 2007, ISSN 1667-4154, pp. 181 – 207

⁷ Molina Saldarriaga, Cesar Augusto, “La enseñanza clínica del derecho. Presupuestos metodológicos y teóricos para la inclusión de la interdisciplinariedad en la formación jurídica”, *Revista Ratio Juris*, Vol. 7, No. 15, julio – diciembre 2012, pp. 81 -104

Conformando este modelo educativo, contaremos con estudiantes de derecho que al egresar de la licenciatura tendrán la habilidad de brindar una defensa técnica adecuada, ya que durante su formación adquirieron experiencia jurídica al haber estado en situaciones de representación jurídica concisa.

Retomando el análisis que realiza Witker, en su primer punto, establece como una forma de clínica jurídica la simulación a través de la lectura de expedientes, situación que es sencilla de fomentar ya que solo es necesario para las instituciones educativas de carácter superior contar con expedientes para el acceso el estudiante, eliminando datos personales y aquella información que por razón de cumplir con la legislación de transparencia no deban ser expuestos al públicos; sin embargo esta lectura solo permitirá brindar un contexto general de la realidad, ya que en un expediente no queda plasmado lo mencionado por Molina Saldarriaga, con anterioridad.

Ahora si bien es cierto la Ley⁸ establece el servicio social obligatorio, considerando éste como un tipo de clínica al poner en contacto al estudiante con la realidad profesional; sin embargo no se garantiza que dicha actividad cumpla con lo establecido en el artículo 3 del Reglamento para la Prestación del Servicio Social de los Estudiantes del Nivel Superior y Medio Superior, que a la letra dice:

El servicio social tendrá los siguientes fines:

- 1) Realizar actividades que promuevan el mejoramiento social, cultural y económico de la población, ya sea en forma directa o coordinando los esfuerzos con organismos públicos y/o sociales que, a través de convenios, compartan con la universidad los propósitos de servicio a la comunidad.
- 2) Formar parte integral de los planes de estudio de cada una de las escuelas y facultades e institutos que integran la universidad
- 3) Lograr que los estudiantes adquieran una responsabilidad de servicio hacia la comunidad, mediante el conocimiento e investigación de sus problemas y participando en la solución de los mismos.
- 4) Desarrollar modelos de trabajo interdisciplinarios que vinculen a los prestadores con situaciones sociales y profesionales.
- 5) Conjuntar la participación de alumnos y personal docente en programas de servicio social.

⁸ Ley General de Educación

- 6) Participar con todos los recursos humanos y económicos posibles, en la planeación, organización y ejecución de programas de desarrollo comunitario y de servicio, que favorezcan preferentemente a las zonas marginadas de la entidad.

Resaltando por su servidora la fracción tercera, objetivo primordial del servicio social; sin embargo son pocas las ocasiones en las que el alumno, al cumplimiento de este deber social, aplique los conocimientos adquiridos en las aulas, por lo que ante este ejercicio, no se tiene la precisión de que realmente cumplan con la solución de los problemas de la comunidad.

Por lo que comprende a la clínica jurídica, es necesario precisar que durante los años 90s en América Latina se conformaron grupos académicos denominados clínicas de interés públicos, creando grupos de trabajo y de investigación entre docentes y estudiantes, con características similares en su conjunto como ser apoyadas por diferentes organismo públicos y privados, nacionales e internacionales como la UNESCO, la Corte Interamericana de Derechos Humanos, la U.E., la Fundación Ford, la Fundación Soros y varios gobiernos locales y nacionales.

Actualmente existen clínicas de interés público en diversas instituciones tanto públicas como privadas de diversos países.⁹

- Argentina Universidad Nacional Tucuman
- Perú - Universidad e San Antonio Aban, en Curco
- Precursores
- Colombia - Universidad del Rosario
- Ecuador - Universidad de San Francisco de Quito
- México - Instituto Tecnológico Autónomo de México

En la experiencia latinoamericana predominan dos tipos de clínica jurídica: la que presta servicios legales gratuitos, conocida en distintas partes como consultorio jurídico o bufete universitario; y la clínica jurídica de interés público, cuya expresión más pertinente es la clínica de derechos humanos.¹⁰

- 1) El énfasis de tales clínicas esta, por un lado, en brindar un servicio social importante a la comunidad y, por otro, en ofrecer a los alumnos que participan en ella una experiencia práctica de abogacía durante su formación universitaria.

⁹ Carrillo, Arturo, “Diferencias entre las clínicas de servicios jurídicos gratuitos y las clínicas de interés público y derechos humanos”.

¹⁰ Carrillo, Arturo, “Diferencias entre las clínicas de servicios jurídicos gratuitos y las clínicas de interés público y derechos humanos”.

- 2) Llevar a cabo cualquier actividad en el marco del derecho internacional de los Derechos Humanos (DIDH) bien sea por medio de acciones nacionales, de orden constitucional o de otra índole, o de procedimientos internacionales como los que ofrece el Sistema Interamericano de Derechos Humanos.

Con frecuencia se manejan como sinónimos pero, en realidad, la defensa del interés público es más amplia y comprende otras actividades de impacto social importante que no caen estrictamente bajo el rubro de Derechos Humanos.⁷

Sin embargo es necesario resaltar las diferencias entre las clínicas jurídicas y las clínicas de interés público (Derechos Humanos), tal como se muestra en el siguiente cuadro¹¹.

<i>Características</i>	<i>Cj de Servicios Legales gratuitos o asistencial</i>	<i>Cj de Derechos Humanos</i>
<i>Enfoque principal de servicios prestados</i>	Asistencia jurídica gratuita a personas en varios campos, como el derecho civil, penal, laboral, de familia, etc.	Litigio y activismo estratégicos en lo nacional e internacional para expandir derechos fundamentales e incidir en políticas públicas de DD.HH.
<i>Número y tipos de clientes</i>	Personas de escasos recursos económicos y con necesidades legales: trata de entender al máximo número de personas posibles.	Personas cuyas acciones son típicas de violaciones sistemáticas a los DD.HH. o normas nacionales correspondientes: no importa tanto el número de clientes como la proyección y alcance de su causa frente a diferencias normativas o en la acción pública.
<i>Beneficiarios</i>	Los propios clientes	Además de clientes, poblaciones o sectores sociales ante quienes se manifiestan las deficiencias normativas y los patrones violatorios denunciados en el caso del tipo.

¹¹ Carrillo, Arturo, “Diferencias entre las clínicas de servicios jurídicos gratuitos y las clínicas de interés público y derechos humanos”.

<i>Características</i>	<i>Cj de Servicios Legales gratuitos o asistencial</i>	<i>Cj de Derechos Humanos</i>
<i>Métodos empleados</i>	Normas y procedimientos jurídicos en acciones individuales ante los tribunales u otras autoridades, llevadas por medio de la representación legal o asesoría directa la cliente.	También acciones legales en el orden interno, pero frecuentemente: con dimensiones colectivas, como acciones de grupo: unidas a estrategias sociales complementarias de incidencia sociopolítica; en alianzas con organizaciones sociales; acompañados por litigio y advocac y internacional, como en el Sistema Interamericano; con manejo estratégico de medios de comunicación; coordinadas con investigaciones académicas que complementan o avanzan los objetivos del litigio estratégico.
<i>Fines legales y pedagógicos</i>	Resolver el problema o los problemas particulares de los usuarios. Aparte de una orientación general, se ejerce una supervisión practica (mínima) en torno a las gestiones y escritos jurídicos concretos realizados por los alumnos, debido al alto número de alumnos por cada instructor.	Por medio de una resolución judicial favorable en el caso tipo, incidir en la modificación o fortalecimiento de las garantías jurídicas y políticas públicas pertinentes frente al sector afectado. Menos estudiantes por cada instructor: más y mejor supervisión de trabajo clínico. Asimismo, se emplean metodologías especializadas de la enseñanza clínica, con miras de desarrollar las habilidades y destrezas profesionales del abogado ético y competente.

Una vez planteado el diverso esquema, y pese a la diferencia de las clínicas que se pretenden abordar, en sentido pedagógico ambas cumplen el mismo objetivo, que es el de que los estudiantes de Derecho experimenten el cumplimiento de una actividad jurídica, con la responsabilidad que esto implica, siendo en todo momento supervisados por un profesional del Derecho.

Por lo que, acotando el sentido geográfico, me permitiré citar tres casos de éxito a lo largo de América latina de clínicas de interés público.

A. *Experiencia de la Clínica Jurídica de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín*¹²

La Clínica Jurídica de la Universidad Pontificia Bolivariana tiene origen en el año 2008, como iniciativa promovida desde la decanatura de la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas. Es así como la clínica jurídica surge como un programa de Escuela, con el objetivo de consolidar las competencias investigativas y de litigio de los estudiantes del programa de Derecho de la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Pontificia Bolivariana, mediante la aplicación el Método Clínico de Enseñanza del Derecho en las prácticas de consultorio jurídico.

En el año 2009, la clínica jurídica es vinculada al Área de Prácticas de la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas, dentro de las modalidades de práctica alternativa. De esta manera se estableció la posibilidad de la clínica jurídica fuera, además de un programa y un ejercicio de práctica para los estudiantes, una oportunidad para la realización de trabajos de grado, mediante la elaboración de una reseña de caso publicable en revista científica o académica. De esta manera la clínica jurídica desarrolló sus labores hasta el año 2010, haciendo estudios de caso de interés público asociados a derechos colectivos, consultas y participación en demandas de inconstitucionalidad que se tramitaban ante la Corte Constitucional colombiana, la asistencia a usuarios del sistema de seguridad social en salud mediante acciones de tutela, la protección del orden jurídico y la eficacia de las normas mediante el diseño y ejecución de acciones de cumplimiento, entre otros.

En el año 2011, a través de la clínica jurídica de la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas se vincula al Observatorio del Derecho a la Alimentación en América Latina y El Caribe —ODA-ALC. En tanto plataforma para el levantamiento de información relativa a la situación alimentaria y nutricional de la región, desde el Observatorio se cofinancia con la UPB la realización de una investigación.

De esta suerte, en el año 2012 la Clínica Jurídica se divide en tres líneas de trabajo: Interés Público (CJIP), Grupo de Litigio Internacional (GLI) y Programa de Casos de Alto Impacto en Derechos Humanos (PCAIDDHH). Cada uno de ellos implica el desarrollo de las competencias y los propósitos de formación que inicialmente se propuso la clínica jurídica. Además la experiencia se ha constituido en un escenario para la discusión de aspectos

¹² Informe anual 2003 – 2004. Clínica jurídica de derechos humanos y ambiente Creación y experiencias. En defensa del interés público.

curriculares que deben permear, en general, el proceso de formación de abogados en el contexto colombiano.

El trabajo desarrollado en la clínica jurídica en cada una de sus líneas ha enfrentado a los estudiantes que participan de ella a situaciones reales o hipotéticas que los han obligado a trascender los conocimientos ofrecidos y adquiridos en la estructura curricular del programa de Derecho. Se han enfrentado a temas tan especializados como el medio ambiente en relación con la operación de rellenos sanitarios, hasta problemáticas complejas socialmente, asociadas al trabajo con población en situación de vulnerabilidad —desplazados forzados por la violencia, víctimas del conflicto armado, madres cabezas de familia, población campesina, entre otros.

B. *Experiencia de la Clínica Jurídica en Santiago de Chile*¹³

De acuerdo al artículo primero del Reglamento del Curso de Clínica Jurídica y Práctica Forense, ésta tiene por objeto “el desarrollo del programa de actividades académicas en el orden docente-asistencial y teórico-práctico de la Facultad de Derecho de la Universidad Central. Está destinado a la necesaria complementación práctica de los conocimientos teóricos en la preparación de los alumnos de la carrera de Derecho como parte indispensable en la formación profesional integral que postula la Universidad”.

Al año 2009 las actividades académicas docente-asistenciales y teórico-prácticas de que habla el Reglamento, se operacionalizan a través de seis cátedras de Clínica Jurídica, en jornadas diurna y vespertina, las que se imparten durante el primer y segundo semestre. Los objetivos del curso, así definidos, importan que los alumnos asistan casos y realicen actuaciones o gestiones reales bajo la directa supervisión académica y profesional de un académico de la CJF.

- Desarrollo de clases de complementación teórico-prácticas, a partir de metodologías participativas, que incluyen análisis de casos y jurisprudencia, técnicas de entrevistas y nociones de mediación y simulación de juicios.
- Atención de casos, actuaciones o gestiones jurídicas destinada a personas de modestos recursos económicos o en consideración de convenios que celebre la Universidad.

¹³ Informe de gestión. Clínica jurídica y forense, Santiago de Chile, Diciembre 2009

- Programa de visitas académicas a Tribunales Superiores de Justicia, Tribunales de Familia, Penal Oral, Constitucional, Ministerio Público, Defensoría Penal Pública.
- Programa de extensión e investigación jurídico-social.

Es necesario señalar que el año 2004 se crea el Centro de Mediación de la Escuela de Derecho dependiente de la Clínica Jurídica y Forense (CJF) hasta mayo de 2009, con quien trabaja coordinadamente en la gestión de causas y en el programa de formación académica. De esta forma, inicialmente todos los casos susceptibles de ser mediados ingresaran en su primera fase a la etapa de pre-mediación

A partir de enero de 2009 el nuevo equipo Clínico ha comenzado a redefinir el modelo de intervención de la Clínica Jurídica y Forense (CJF), a partir de un diagnóstico breve del estado de situación. Todo ello con miras a elaborar un Plan Estratégico 2009-2012. El que se enmarcará en los lineamientos institucionales y Plan Estratégico de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UCEN, en el contexto de los nuevos requerimientos para la acreditación universitaria y los procesos de modernización de la Justicia en Chile.

En cuanto a las metodologías de enseñanza, se combinaron tanto las clases frontales como las metodologías de estudio de casos, juego de roles, visitas institucionales (Dirección del Trabajo, Cortes Superiores de Justicia, presencia de alegatos, Ministerio Público) y simulación de juicios orales. Esto último se realizó desde la delimitación y teoría del caso, simulación de premeditación y mediación, desarrollo de las audiencias preparatorias de juicio, las cuales se desarrollaron en los Tribunales de Familia de San Miguel (Segundo Juzgado de Familia) y Juzgado de Pudahuel y contaron con la colaboración de los jueces, ante quienes se desarrollaron estos juicios, los que fallaron en definitiva las causas.

Clinica	N° Atendidos	N° Casos	Iniciados 2009	Terminados	Vigentes
Clinica Civil Eva Taucau	18	73		13	40
Familia M. Valenzuela	25	40	40	19	21
Familia E. Figueroa	55	78	25	10	68
Familia Laboral	27	64	38	16	48
Civil		15	8	4	11
C. Gutiérrez		2	2	0	2
Totales	125	272	113	62	210

Informe de gestión Clínica jurídica y forense Santiago de Chile, Diciembre 2009

C. *Experiencia de la Clínica Jurídica en Argentina*¹⁴

La Clínica Jurídica funciona como una actividad académica que es, por un lado, una innovadora alternativa para la enseñanza de derecho en la Argentina, y por otro, una práctica que estrecha los vínculos entre la academia legal, y/o las organizaciones civiles y la comunidad en la que éstas se insertan. Desde la Clínica Jurídica, los estudiantes y graduados en derecho llevan adelante casos judiciales reales en donde se involucran prácticas que limitan, obstruyen, o restringen la protección de derechos fundamentales de las personas

Sin embargo, la idea de las Clínicas Jurídicas no emergió sólo para satisfacer el objetivo pedagógico de perfeccionar la enseñanza del derecho. También fue incitada por la necesidad de cambiar la concepción de los abogados y su rol en la concreción de genuinas contribuciones a la sociedad. En sus primeros tiempos, muchas de las Clínicas Jurídicas funcionaron como laboratorios de aprendizaje jurídico que hacían las veces de oficinas de asistencia jurídica gratuita para la comunidad en la que trabajaban. Esta tarea se llevaba adelante brindando asistencia legal a los sectores más pobres de esas comunidades.

La Clínica Jurídica de Derechos Humanos y Ambiente de CEDHA La Clínica Jurídica de Derechos Humanos y Ambiente es un laboratorio de práctica y reflexión jurídica que trabaja sobre casos de violaciones de derechos humanos vinculadas a la degradación o modificación ambiental que impactan en el interés público.

Está coordinada por un grupo de abogados expertos en derechos humanos, derecho ambiental y litigio de interés público, y se encuentra integrada por pasantes seleccionados de distintas Facultades de Derecho (públicas y privadas). El fin primordial de la Clínica Jurídica de Derechos Humanos y Ambiente es promover en los abogados y estudiantes que la integran la conciencia social en su labor como operadores del derecho. A través del acompañamiento en el litigio de interés público en casos de derechos humanos y ambiente, se pretende que el clínico no sólo adquiera destreza profesional sino también que entienda al derecho como una herramienta de cambio social y generador de políticas públicas. La Clínica Jurídica incentiva la reflexión sobre el deber inexcusable, como profesional del derecho, de promover la dignidad de las personas y consecuentemente la protección del ambiente.

¹⁴ Informe anual 2003 – 2004. Clínica jurídica de derechos humanos y ambiente Creación y experiencias. En defensa del interés público.

Con respecto al área de trabajo, la Clínica Jurídica se desempeña en el área de derechos humanos y ambiente. Así, la Clínica trabaja sólo sobre aquellos casos en los cuales: a) se visualizan posibles violaciones de derechos humanos como consecuencia de la degradación o modificación ambiental, o b) se visualiza la realización de acciones de degradación del medio ambiente como consecuencia de violaciones de derechos humanos.

Antes de crear la Clínica Jurídica, se debatió en el seno de la Fundación, la necesidad de contar con un marco académico a fin de que la Clínica no proyectara sólo una imagen de centro de práctica jurídica, sino también de centro de reflexión, y contara con apoyo exclusivamente académico a tal efecto. La Fundación CEDHA mantenía buenas relaciones institucionales con el Instituto Nacional de Estudio de Ciencias Penales (INECIP), organización no gubernamental nacional, que comenzaba sus actividades en la Ciudad de Córdoba y aglutinó desde sus inicios una porción importante de profesores universitarios principalmente en el área penal.

Por último, la Clínica Jurídica de derechos humanos y ambiente de CEDHA, se ha transformado en una herramienta que por un lado colabora con la solución de conflictos sociales promoviendo nuevas políticas públicas y ayudando a aquellos que menos tienen a acceder a la justicia. Por otro lado, creemos sin duda, ser parte del engranaje que implica la educación universitaria, en este caso desde un punto de vista práctico y novedoso para Córdoba como es enseñar desde la práctica jurídica y el interés social.

Por lo que, resultado de este análisis, se resalta la vinculación que existe entre el área académica con el área operante del derecho en los diversos países, creando así un grupo de trabajo que valora el derecho desde diversos puntos; para el caso específico de México, se propone consolidar un esquema educativo que contemple la práctica en diversas materias a través de una enseñanza clínica del derecho, no consolidando como en otros países un grupo externo del área académica, sino por el contrario se integre al plan de estudios, generando así el compromiso del futuro abogado.

En México sería necesario acortar la brecha que radica entre el área académica, y las áreas operantes del derecho como lo son el poder ejecutivo, legislativo y judicial, así también como los grupos colegiados y barra de abogados, con lo que se permitiría brindar una real y efectiva asistencia legal, lo que faculta dar garantía de seguridad jurídica en cualquier tipo de procedimiento.

II. CONCLUSIONES

Dada la libertad que existe en la conformación de planes de estudios para la Licenciatura en Derecho, es necesario unificar un criterio único consolidado por las opiniones de profesionales del derecho del área académica, y las áreas operantes del derecho como lo son el poder ejecutivo, legislativo y judicial, así también como los grupos colegiados y barra de abogados, lo que permitirá formar a través del método de enseñanza clínica la conformación de generaciones de abogados mexicanos realmente capacitados profesionalmente, cumpliendo así lo establecido en nuestra carta magna¹⁵ y en los tratados internacionales ratificados, que brinden una defensa técnica adecuada, con la capacidad teórico-práctica para asesorar y apreciar lo que jurídicamente es conveniente para el defensor, a fin de otorgar una real y efectiva asistencia legal lo que permite dar garantía de seguridad jurídica en cualquier tipo de procedimiento judicial.

III. BIBLIOGRAFÍA

- Acuerdo N° 243 por el que se establecen las bases generales de autorización o Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios del Tipo Superior.
- Acuerdo N° 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios del tipo Superior.
- Acuerdo N° 286 por el que se establecen los lineamientos las normas y criterios generales a que se ajustara la revalidación de estudios.
- BLÁZQUEZ, Martín Diego, Apuntes acerca de la educación jurídica clínica.
- CARRILLO, Arturo, *Diferencias entre las clínicas de servicios jurídicos gratuitos y las clínicas de interés público y derechos humanos*.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917.
- Informe anual 2003 – 2004. Clínica jurídica de derechos humanos y ambiente Creación y experiencias-En defensa del interés público.,
- Informe de gestión Clínica jurídica y forense Santiago de Chile*, Diciembre 2009
- Jurisprudencias y Tesis. Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta Ley General de Educación.
- Ley para la Coordinación de la Educación Superior.

¹⁵ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

- MOLINA SALDARRIAGA, César Augusto, *La enseñanza clínica del derecho. Presupuestos metodológicos y teóricos para la inclusión de la interdisciplinariedad en la formación jurídico*, Revista Ratio Juris, Vol. 7, No. 15, julio – diciembre 2012, pp. 8 -104.
- PÉREZ HURTADO, Luis Fernando, *La futura Generación de Abogados Mexicanos*, primera edición, 2009.
- Reglamento para la prestación del servicio social de los estudiantes del nivel superior y medio superior.
- WITKER, Jorge. La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho, Año 5, número 10, 2007, ISSN 1667-4154, pp. 181-207.

PROPUESTA CURRICULAR DE UN SISTEMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍA A NIVEL LICENCIATURA

Clotilde VÁZQUEZ RODRÍGUEZ*
Carlos Sergio QUIÑONES TINOCO**

RESUMEN: La tutoría es considerada como una estrategia para mejorar la preparación del alumno, siendo este un proceso complejo en el que se tiende a vincular al docente con el alumno en beneficio de estos y de la propia institución. Sin embargo a través del ejercicio de la tutoría en forma aislada no se logran obtener los objetivos y beneficios propios de la misma, por lo que es menester el trabajo conjunto o colegiado de profesionales, ubicados estratégicamente en diferentes áreas de apoyo pero interrelacionadas de tal manera que todas lleven la consecución del mismo fin y es a partir de esta hipótesis que se ha visto la necesidad de desarrollar un modelo institucional de tutoría que tenga como objetivo general abatir los problemas de deserción, reprobación y rezago entre otros, cumpliendo con el compromiso social de formación de profesionistas de calidad lo que implica en igualdad de importancia la información y la formación del individuo apoyando el desarrollo de habilidades, destrezas, valores capacidad de razonamiento e iniciativa. El Sistema Institucional de Tutorías está compuesto por un conjunto de acciones complementarias y esenciales dirigidas a la atención individual del estudiante para el logro del proceso formativo, atendido por personal distinto al que proporciona la atención directa e individual del estudiante.

* Profesora investigadora de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Juárez del Estado de Durango con perfil PROMEP, Líder del Cuerpo Académico Desarrollo Regional Historia y Género y Consejera de la CEDH, e-mail: *varc5@hotmail.com*.

** Profesor investigador nivel I del Sistema Nacional de Investigadores adscrito al Instituto de Investigaciones Jurídicas y Catedrático de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Juárez del Estado de Durango con perfil PROMEP, e-mail: *carlosergioq@yahoo.com.mx*.

PALABRAS CLAVE: Educación de calidad, competencias, desarrollo integral, tutorías, modelo institucional de tutorías.

ABSTRACT: Mentoring is seen as a strategy to improve student preparation, this being a complex process which tends to link teachers with students benefit from these and the institution itself. However through the exercise of guardianship in isolation are not able to obtain the objectives and own benefits of it, so it is necessary to set or collegiate professional work, strategically located in different areas of support but interrelated so all lead towards the same end and it is from this hypothesis I have seen the need to develop an institutional mentoring model that has as its overall objective abate the problems of desertion, failure and backwardness among others, fulfilling the social commitment quality training of professionals which implies equal importance in information and training of the individual supporting the development of skills, abilities, values, reasoning ability and initiative. Institutional Tutoring System is composed of a set of complementary and essential actions to individual student attention to the achievement of the learning process, attended by different personnel providing direct and individual student attention.

KEYWORDS: Quality education, skills, comprehensive development, mentoring, institutional model of mentoring.

SUMARIO: I. *Rubros de un modelo institucional de tutoría.* II. *Fuentes de referencia.*

Los finales del siglo XX se caracterizaron, por un creciente proceso de cambios tanto en el ámbito político-social como cultural, no quedando fuera de este sector el educativo.

La educación es considerada la herramienta primordial para lograr la madurez de la persona y por ende de la sociedad, es un factor de progreso, que repercute en la calidad de vida, en la equidad social, en las normas y prácticas de la convivencia humana, en los sistemas políticos, así como en los niveles del bienestar material de las naciones.

El desarrollo educativo influye tanto en el crecimiento afectivo, cívico, social como en la capacidad y creatividad de las personas y comunidades.

La equidad social y educativa y el acceso al conocimiento han venido a ser los retos de toda nación para asegurar la estabilidad en torno a

una cohesión de valores y costumbres. Es necesario expandir y multiplicar las oportunidades educativas, ya sea a través de apertura de planteles que ofrezcan alternativas en la educación como en capacitación y diseño de procesos confiables, para el logro de una educación de calidad, entendiendo por esta “el desarrollo de las capacidades destrezas y habilidades de los individuos, buscando propiciar el equilibrio entre información y formación, enseñanza-aprendizaje, general y especializado”.¹

Debido a que la educación es el eje que incide en el proceso social y económico de un país debe vincularse ésta con la producción, por tanto una educación de calidad demanda que la estructura, orientación, organización y gestión de los programas educativos, al igual que la naturaleza de sus contenidos, procesos y tecnologías respondan a las necesidades sociales propias del lugar.

La economía, el comercio y las comunicaciones han impulsado a una globalización de los sistemas educativos, lo que ha originado el replanteamiento de los propósitos del sistema educativo y la reconsideración de la organización social.

Según planeamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a partir de las últimas décadas del siglo XX se ha venido generando un incremento en la demanda de educación superior, así como de su diversificación, por consiguiente la educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico de una nación una gran importancia.

En virtud de la globalización, los diferentes sistemas de apoyo mundial, entre ellos los destinados a la educación, han entrado en un proceso de cambios en los que ha tenido que intervenir para su organización y desarrollo, con miras a dar solución a las nuevas necesidades, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

La educación superior es definida por la UNESCO como: “todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por la universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior”.²

La capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y

¹ Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. París 1998, UNESCO, www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm consultada 15 de octubre 2015

² *Idem.*

los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, entendiendo por ésta la capacidad de los sistemas educativos y de las instituciones para responder las necesidades de su localidad, y a las exigencias del nuevo orden mundial, las posibilidades de empleo, el establecimiento de acuerdos de cooperación internacional, deben ser según los planteamientos de la UNESCO, las nuevas directrices a tomar para que la educación superior pueda hacer frente a los retos, que la globalización está demandando.

En razón de este proceso de transformación, la educación superior sobrelleva una crisis de valores propios del cambio que originan los nuevos paradigmas de la educación, la UNESCO le otorga a la Educación Superior el estatus “pilar fundamental de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, por lo que deberá ser accesible para todos a lo largo de toda la vida, requiriéndose de medidas para asegurar la coordinación y cooperación entre los diversos sectores y dentro de cada uno de ellos y, en particular, entre la educación general técnica y profesional, secundaria y postsecundaria, así como entre universidades, escuelas e instituciones técnicas”³

Con la intención de encontrar soluciones a las nuevas discusiones valorativas y de poner en marcha un proceso de profunda reforma de la educación superior, la UNESCO convocó a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, misma que se llevó a efecto del 5 al 9 de octubre de 1998 con sede en París, y en el que entre otros aspectos, se planteó la necesidad de formar y realizar investigaciones, comprendiendo la capacitación profesional en los niveles teóricos y prácticos llevando a efecto cursos y programas, que atiendan de igual manera la preparación del personal docente, la elaboración de nuevos planes de estudio, para lograr una orientación fundada en la pertinencia, tomando en consideración las tendencias que se dan en el mercado laboral y en los sectores científicos, tecnológicos y económicos, por lo que se deben favorecer modalidades en el aprendizaje y programas que conlleven a fomentar el espíritu de iniciativa, así como la constitución de espacios abiertos que propicien el aprendizaje permanente.

Así el artículo 9 del documento Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción determina:

[...] en un mundo de rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige en la mayor parte de los países, reformas de

³ *Idem.*

profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber. [...] para alcanzar estos objetivos puede ser necesario reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas, se debería facilitar el acceso de nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos [...] los nuevos métodos pedagógicos supondrán nuevos materiales didácticos. Estos deberán estar asociados a nuevos métodos de examen, que pongan a prueba no solo la memoria sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad.⁴

De igual manera dentro de lo que se determina como la calidad en la educación, se establece éste como un concepto multifacético ya que abarca desde las actividades y funciones de la enseñanza, hasta el intercambio de conocimientos procurando siempre la selección del personal y su actualización constante.

A este efecto, la UNESCO señala que cada establecimiento de enseñanza superior deberá prever la creación de una estructura, o mecanismo apropiado para promover y organizar la cooperación internacional, en este marco y tomando en cuenta los parámetros en los que se encuadra a la educación superior se apuntan disposiciones como:

Ampliar las instituciones de educación superior para que adopten los planteamientos de la educación permanente, proporcionando a los estudiantes una gama óptima de opciones [...] formular políticas claras sobre los docentes de educación superior [...] reconocer que los estudiantes son el centro de atención de la educación superior y uno de sus principales interesados [...] promover y facilitar la movilidad nacional e internacional del personal docente y de los estudiantes como elemento esencial de la calidad y la pertinencia de la educación superior [...] proporcionar, cuando proceda, orientación y consejo, cursos de recuperación, formación para el estudio y otras formas de apoyo a los estudiantes [...]⁵.

En el plan de Acción para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, dada por la UNESCO en Marzo de 1998 en la ciudad de Bogotá Colombia, se planteó el nuevo papel que debían tomar los Institutos de Educación Superior (IES), en virtud de la creciente necesidad de revalorar las estructuras y currículos de las universidades, quedó manifiesto que dicha transformación debe ser realizada en forma interna,

⁴ *Idem.*

⁵ *Idem.*

con un fuerte compromiso social. Es evidente que cada institución requiere de estrategias particulares para su desarrollo, acordes a su misión, objetivos y metas.

En razón de este enfoque se contextualiza a la educación, como factor decisivo en las políticas nacionales e internacionales, siendo uno de sus objetivos básicos, responder a las necesidades propias de su localidad o región y a las exigencias del orden mundial, por lo que la UNESCO en el Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior, publicado en 1995, hace notar la necesidad de los programas de mejoramiento de la calidad, estableciendo:

[...] la calidad se refiere a todas sus funciones y actividades principales, calidad de la enseñanza, de la formación y la investigación, lo que significa calidad del personal y de los programas y calidad del aprendizaje, como corolario de la enseñanza y la investigación, la búsqueda de calidad supone también, por lo tanto, que se preste atención a las cuestiones referentes a la calidad de alumnos, de la infraestructura y del entorno de la institución, por último es indispensable recordar que el principal objetivo de la evaluación de la calidad es lograr la mejora, no solo del centro mismo, sino de todo el sistema.⁶

Como secuencia a este concepto de calidad, el mismo documento hace referencia a objetivos específicos como el aseguramiento de calidad de los sistemas, instituciones y programas de educación superior, ligados a la pertinencia social, promoción de planes integrales de capacitación de docentes e investigadores, introducción de la cultura de la evaluación tanto en el carácter formativo institucional como de alumnos y docentes, gestión de programas financieros y académicos, utilización de la tecnología informática para fortalecer el acceso a recursos de información y documentación, así como el fortalecimiento de programas internacionales.

Ante una sociedad globalizada, cuya dinámica se sustenta esencialmente en el conocimiento, la educación superior mexicana requiere transformar su forma de operación y de interacción con la sociedad. En el nuevo siglo, las IES tienen el reto no sólo de hacer mejor lo que actualmente vienen haciendo, sino, principalmente, reconstruirse como instituciones educativas innovadoras con la capacidad de proponer y ensayar nuevas formas de educación e investigación.

⁶ Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior, 1995. UNESCO. Francia. P38. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>. Consultada 15 de octubre 2015

En razón a estas nuevas consideraciones, la educación superior tiene como punto de partida una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, entre cuyos elementos están el aprendizaje autodirigido aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser, el reconocimiento de que el proceso educativo puede desarrollarse en diversos lugares formales e informales y el diseño de nuevas modalidades educativas, en las cuales el alumno es el actor central en el proceso formativo.

A partir de las disposiciones de los organismos internacionales, en los países latinoamericanos, se han generado nuevas políticas educativas en los planes de desarrollo; así, el Plan Nacional de Desarrollo Educativo en México, considera a la educación como el instrumento clave para lograr la emancipación de las personas y por consiguiente de la sociedad, haciendo de ella un factor productivo, teniendo como punto prioritario un conjunto de acciones, iniciativas y programas que ayuden al logro de este objetivo, por lo que se han generado estrategias que descansan en el principio de que los alumnos al tener mayor capacidad de iniciativa y autoridad en la toma de decisiones y al existir una mayor participación de la sociedad civil en el avance educativo, se constituirá un logro efectivo en la meta planeada.

Las políticas del nuevo siglo, van encaminadas a lograr en la educación, la flexibilidad curricular; el abordaje interdisciplinario de los problemas, la actualización permanente de los programas educativos, la incorporación de nuevos métodos de enseñanza aprendizaje, que propicien una adecuada relación entre teoría y práctica, la promoción de la creatividad y del espíritu de iniciativa, el desarrollo integral de las capacidades cognoscitivas y afectivas, el fomento en valores que sustenten una sociedad más democrática y con mayor equidad social, la cooperación interinstitucional y la formación de alumnos en las diversas instituciones.

El propósito central y prioritario del Plan Nacional de Desarrollo Educativo en México, es que el conjunto de programas, proyectos y acciones conlleven al logro de una educación de calidad para todos, por lo que se requiere la creación de alternativas educativas, capacitación, adiestramiento, diseño y procesos que faciliten el conocimiento y desarrollo de destrezas de los alumnos, abriendo mayores y mejores oportunidades escolares, así mismo que se asegure la calidad en la educación fomentando los valores y la competitividad en un mundo laboral, por lo que se necesitan maestros dedicados, preparados y motivados al igual que de alumnos estimulados y orientados.

Como resultado de estos nuevos paradigmas de la educación, que toman el concepto del desarrollo integral de los alumnos, surge el documento La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de Desarrollo,

los nuevos lineamientos de desarrollo aprobada por la XXX Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), propiciando la implantación de un Programa Institucional de Tutoría, considerando a ésta como la forma más viable para abatir problemas de rezago, abandono y eficiencia terminal, a través de una atención personalizada, cuyo objetivo final será el logro de los objetivos institucionales universitarios proveyendo a una educación de calidad.

En dicho documento se hace especial énfasis en la diferenciación de tutoría como acompañamiento durante el proceso educativo y la asesoría o programas para la mejora de calidad del proceso educativo, así mismo señala la importancia de establecer claramente las obligaciones que asumen las partes de un programa de tutoría, siendo éstas el profesor y el estudiante, por lo que las investigaciones que realiza la ANUIES, están enfocadas a determinar entre otras, las necesidades propias de cada institución y la diferente instrumentación requerida para abatir las diferentes causas de reprobación, deserción, abandono y bajos índices de eficiencia terminal, así como los perfiles de cada uno de los actores en movimiento, y el desarrollo de dichos instrumentos tendientes a facilitar la ejecución de la misma.

Las Instituciones de Educación Superior han observado que los componentes de la deserción pueden ir desde el abandono voluntario o necesario debido a deficiencias académicas, cambios de carrera, hasta baja de alumnos por desorden u otros motivos a criterio suficiente de la propia institución.

Otro de los problemas visibles a los que se enfrentan las IES es el rezago, el cual afecta a todos los alumnos que no acreditan alguna asignatura y que por lo mismo no pueden avanzar en los paradigmas correspondientes.

De esta manera la ANUIES, considera para la solución de la problemática que enfrentan las IES, la implementación de un Programa Institucional de Tutoría determinando:

El establecimiento de un Programa Institucional de Tutoría, podría tener un efecto positivo en la resolución de los problemas de deserción y rezago, en la elevación de la eficiencia terminal y, sobre todo, en la formación integral del alumno [...] apoyar al alumno en el desarrollo de una metodología de estudio y de trabajo que sea apropiada a las exigencias del primer año de la carrera, ofrecerle apoyo y supervisión en temas de mayor dificultad en las diversas asignaturas, crear un clima de confianza entre el tutor y alumno que permita al primero conocer aspectos de la vida personal del estudiante, que influyen directa o indirectamente en su desempeño, señalar y sugerir actividades extracurriculares que favorezcan un desarrollo profesional integral del estudiante y brindar información académico administrativa, según las necesidades del

alumno, constituyen las acciones que dan contenido al concepto de tutoría [...] la flexibilidad curricular; el abordaje interdisciplinario de los problemas; la actualización permanente de los programas educativos; la incorporación de nuevos métodos de enseñanza aprendizaje, que propicien una adecuada relación entre teoría y práctica; la promoción de la creatividad y del espíritu de iniciativa; el desarrollo integral de las capacidades cognoscitivas y afectivas; el fomento del espíritu crítico y del sentido de responsabilidad social; la formación en valores que sustenten una sociedad más democrática y con mayor equidad social; la cooperación interinstitucional y la formación de alumnos en varias instituciones, son las características que esperaba prevalezcan en todas las IES en los albores del siglo XXI”.⁷

Estas nuevas directrices encaminan a las Instituciones de Educación Superior a la utilización de modelos centrados en el alumno, en los cuales la tutoría es el punto emergente para el logro de estos objetivos, en razón de ello es ahora menester que cada Institución de Educación Superior incorpore a la misma un Sistema Institucional de Tutoría, entendiéndose éste como:

El conjunto de acciones dirigidas a la atención individual del estudiante, aunado a otro conjunto de actividades diversas que apoyan a la práctica tutorial, pero que necesariamente deben diferenciarse, dado que responden a objetivos de carácter general y son atendidos por personal distinto al que proporciona la atención individualizada al estudiante [...] el establecimiento de un sistema institucional de tutoría responde a un conjunto de objetivos relacionados con la integración, la retroalimentación del proceso educativo, la motivación del estudiante, el desarrollo de habilidades para el estudio y el trabajo, el apoyo académico y la orientación”.⁸

Cabe aclarar la diferencia entre el ejercicio de la tutoría y modelo de tutoría. El ejercicio de la tutoría es la parte práctica, objetiva, operativa que se da entre el tutor y el tutorado y cuyo objetivo o fin es el apoyo que se le brinda al alumno con el fin de que se puedan alcanzar los objetivos personales e institucionales, en un trabajo conjunto a lo largo del proceso formativo en el que se mejora el rendimiento académico, se da solución a problemas escolares y se desarrollan hábitos de estudio, trabajo y reflexión, por lo que

⁷ Programa Institucional de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior. Serie Investigaciones, 2ª. Edición corregida, ANUIES 2000, p.12, obtenida de http://evirtual.uaslp.mx/FCQ/tutorias/Documentos%20compartidos/INTRODUCCION/PROGRAMAS%20INSTITUCIONALES%20DE%20TUTORIA_ANUIES.pdf Consultada 15 de octubre 2015

⁸ *Ibidem*, p. 28.

la tarea del tutor consiste en estimular las capacidades y procesos del pensamiento, toma de decisiones y resolución de problemas, valorándose más el grado de aprendizaje que los de enseñanza.

Modelo de tutoría tiene que ver con los aspectos pedagógicos tendientes a optimizar y eficientizar los procesos de enseñanza aprendizaje apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de enseñanza.

De la conceptualización de estos puntos se desprende que el ejercicio de la tutoría por sí solo no logra obtener los objetivos propios de la misma, sino que es menester el trabajo conjunto o colegiado de profesionales, ubicados estratégicamente en diferentes áreas de apoyo pero interrelacionadas de tal manera que todas lleven la consecución del mismo fin.

En el marco de las investigaciones realizadas por la ANUIES para determinar el rendimiento de los alumnos, se ha observado que influyen considerablemente factores fisiológicos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos, y más aún, aquellos que se dan dentro de la misma institución y que tienen que ver con la formación como son: la rigidez de los planes de estudio, la excesiva especialización de los mismos, métodos de enseñanza obsoletos, poca eficiencia en cuanto al sentido de la pertinencia, pocos o nulos programas de apoyo en los que se manejen los nuevos paradigmas de la educación, evaluaciones centradas en los alumnos pasando desapercibidos los procesos, inadecuada orientación vocacional.

Para llevar acertadamente el ejercicio de la tutoría es menester considerar puntos de relevancia como la realización de un diagnóstico de necesidades: antecedentes escolares, condiciones materiales, objetivos educativos y ocupacionales, hábitos de estudio, actividades culturales. Esto propiciara la obtención de un perfil de los estudiantes, mismo que facilitará con mayor acertividad la creación del diseño de actividades para trabajar con los alumnos y obtener mejores resultados en el ejercicio de la tutoría.

Según el Diccionario de la Lengua Española (editado en 1992 por la Real Academia Española), “el tutor es la persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o de una asignatura, la misma fuente señala que la acción de la tutoría es un método de enseñanza por medio del cual un estudiante o un grupo pequeño de estudiantes recibe educación personalizada e individual de parte de un profesor”.⁹

Por su parte Alcántara Santuario define la tutoría como “la forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o grupo pequeño de estudiantes de una manera sistemática, por medio de la estructura-

⁹ *Ibid.*, p. 29

ción de objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control”.¹⁰

En esta sintonía se puede determinar que la tutoría es considerada como una estrategia para mejorar la preparación del alumno, siendo este un proceso complejo en el que se tiende a vincular al docente con el alumno en beneficio de estos y de la propia institución.

La tutoría puede darse en dos vertientes: abatir problemas de deserción, reprobación o rezago; o para reforzar o satisfacer el perfil de ingreso y egreso, siendo este el punto central de los objetivos institucionales, ya que se estará cumpliendo con la sociedad al entregar profesionistas con educación de calidad, término que conlleva en igualdad de importancia la información y la formación del individuo abarcando el desarrollo de habilidades, destrezas, valores humanos y cívicos y la capacidad de razonamiento e iniciativa.

De aquí se desprende que los paradigmas de una educación centrada en la información memorística, han venido a ser suplantados por los nuevos paradigmas determinados por la UNESCO.

I. RUBROS DE UN MODELO INSTITUCIONAL DE TUTORÍA

El Sistema Institucional de Tutoría hace referencia a los aspectos externos de carácter general atendido por personal distinto del tutor y que está compuesto por un conjunto de acciones complementarias y esenciales dirigidas a la atención individual del estudiante para el logro de un proceso formativo de calidad que la Institución requiere y que ayuda al fortalecimiento del ejercicio de la tutoría.

Constituye, el conjunto de acciones interrelacionadas en sus diferentes áreas que en un trabajo conjunto ayudan, a que el ejercicio práctico de la tutoría, ejercida por un docente que en lo sucesivo se le conoce como tutor, pueda lograr los objetivos propios de la misma, por lo que se considera como la parte medular, para que la tutoría logre eficientemente los objetivos propios y determinados por la Institución.

El fin de un Sistema Institucional de Tutoría, responde a la necesidad de lograr eficientizar los procesos educativos en aras de obtener la calidad educativa e integral del alumno, desarrollando habilidades y destrezas para el estudio y el trabajo así como la formación de valores, elevando la autoes-

¹⁰ Alcántara Santuario, A., “Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria”, en *Perfiles Educativos*, núms. 49-50, julio-diciembre, México, CISE-UNAM, 1990, p. 51.

tima y motivación del estudiante obteniendo en mayor medida el perfil de egreso deseado, debilitando los índices de reprobación, deserción o rezago y en consecuencia mayor eficiencia terminal.

Para la eficiencia del Sistema Institucional de Tutoría a nivel licenciatura es menester que se establezcan y cumplimenten de acuerdo al contexto de cada Institución de Educación Superior rubros tales como:

1) Objetivo general del Sistema Institucional de Tutoría, estableciendo como puntos principales:

- Elevar la calidad del proceso formativo en la construcción de valores personales y sociales así como actitudes, aptitudes y hábitos.
- Propiciar el desarrollo de habilidades y destrezas intelectuales.
- Contribuir a la disminución de los índices de reprobación, deserción, y rezago.
- Elevar la calidad de la práctica docente, a través de la atención personalizada e individual del alumno.
- Fomentar la comunicación estudiantes, maestros, creando un vínculo de confianza que permita el mejor desempeño.
- Consolidar la comunicación y retroalimentación entre las diferentes áreas que componen el Sistema Institucional de Tutoría

2) Objetivos específicos en relación con el ejercicio de la tutoría.

- Incentivar el desarrollo de habilidades y destrezas a través de técnicas de aprendizaje adecuadas.
- Incentivar el desarrollo de los procesos de razonamiento.
- Propiciar el uso de la tecnología a fin de mantener una educación actualizada.
- Fomentar el auto aprendizaje y el hábito de lectura, como valor formativo.

3) Pertinencia.

4) Justificación.

5) Requisitos para solicitar los apoyos y beneficios del sistema institucional de tutoría como son:

- Tener matrícula vigente.
- Ser alumno en ejercicio activo.
- Ocurrir a las instancias pertinentes.
- Llenar solicitud con datos y respuestas fidedignas.

6) Identificar y establecer los compromisos que debe asumir el tutorado.

Para que el modelo de un Sistema Institucional de Tutoría sea eficiente se debe contar con diferentes apoyos profesionales que permitan generar estrategias y procedimientos para operar óptimamente el ejercicio de la tutoría, para lo cual se perfila en primer término la figura del Coordinador del Programa Institucional, quien tendrá a su cargo la articulación y buen funcionamiento de las áreas necesarias para el logro de la eficiencia y eficacia del Sistema:

- Área de Psicología
- Área de Pedagogía
- Área de Trabajo Social
- Área de Extensión y Comunicación Social
- Área de tutores

De igual manera se deben establecer de manera determinante, clara, concreta y dentro del contexto de cada institución las funciones del coordinador y del tutor, así como el de las áreas correspondientes.

Al igual que cualquier Sistema Institucional debe establecerse un proceso de evaluación mismo que debe cubrir dos aspectos:

- Evaluación de la acción tutorial.
- Evaluación de la operatividad del Sistema Institucional de Tutoría.

Asimismo clarificar en el rubro de la evaluación, “el qué se evalúa y cómo se evalúa”

La operatividad de este programa comprende tres fases además de las acciones o actividades complementarias.

- Fase de introducción y conocimiento.
- Fase de acción tutorial en sus diferentes modalidades.
- Fase de evaluación.
- Acciones complementarias.

La primera fase inicia en cada semestre en el cual a través de las áreas correspondientes se publicitará el Sistema Institucional de Tutoría, dando a conocer sus lineamientos y objetivos motivando a los alumnos a la inscripción del programa como apoyo en su trayectoria escolar.

La segunda presenta dos vertientes: la fase interna que consiste en el trabajo colegiado que realizan las áreas de apoyo anteriormente citadas, y

la fase externa que se realiza en el trabajo directo, práctico y objetivo sobre la persona del tutorado a partir de que le es asignado.

La evaluación tendrá como finalidad la mejora continua del Sistema Institucional y de la propia acción tutorial.

Las acciones complementarias las constituyen cada una de las diferentes funciones de las áreas que conforman el Sistema y se dividen en acciones complementarias directas que son aquellas que tienen que ver directamente con la promoción y difusión, y las complementarias indirectas que lleva a cabo el área de extensión y comunicación social consistentes en la creación de vínculos con otras instituciones.

Es de considerar que los efectos esperados por las Instituciones de Educación Superior, del ejercicio de la tutoría puedan a través de la implementación organizada y estructurada de un Sistema Institucional de acuerdo al contexto particular de cada uno, ser óptimos, cumpliendo de esta manera con el objetivo principal y el compromiso social de cualquier institución educativa que es, el de incorporar profesionistas altamente competitivos en el mercado laboral y socialmente integrados.

II. FUENTES DE REFERENCIA

ANUIES, Programa Institucional de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior, Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones, 2^a. Edición corregida.

ANUIES, La Educación Superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo, México, 2000.

GOBIERNO DE LA REPÚBLICA, Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.

UNESCO, Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, 1998.

UNESCO, Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior, 1995.

RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA
EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE LITIGACIÓN:
ARMONIZACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO CON DISEÑO
CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS Y EL ROL
TRADICIONAL DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS
EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS ABOGADOS

Jorge Alejandro VILLALÓN ESQUIVEL*
Carlos Andrés ÁLVAREZ CERESO**

RESUMEN: La introducción del modelo pedagógico con diseño curricular basado en competencias, suele producir contradicción, toda vez que en dicho modelo los objetivos y aprendizajes, terminan construyéndose en función de las competencias que forman el perfil de egreso, y este a su vez, a partir de los requerimientos que el mundo laboral plantea, siendo que tradicionalmente las universidades han conceptualizado la formación de profesionales, con independencia de lo que el mercado laboral exija, no supeditando a dichos requerimientos los aprendizajes que debieran ser parte de la formación profesional. En este contexto, y asumiendo que la formación jurídica recibida en las Facultades de Derecho chilenas se enfocan principalmente en las competencias de litigación, en desmedro de otras de corte más académico, como la investigación jurídica, cabe preguntarse si ello termina siendo el reflejo de la contradicción ya referida, en relación a las prioridades al momento de determinar el rol de la universidad al impartir la carrera de Derecho. La presente ponencia, intentará superar esta aparente contradicción, dejando de manifiesto que la investigación jurídica, lejos de ser una competencia que sólo atañe a quienes deseen formarse como docentes e investigadores en las Facultades de Derecho, posee gran relevancia en el desarrollo de las competencias

* Docente en la Escuela de Derecho, Facultad de Derecho, Universidad Santo Tomás, Chile, jorgevillalon@santotomas.cl.

** Docente en la carrera de Técnico Jurídico, Centro de Formación Técnica Santo Tomás, Chile, carlosalvarezabogado@gmail.com.

de litigación, no siendo su aprendizaje contradictorio, sino, por el contrario, valiosamente complementario, pudiendo trabajarse didácticamente con instrumentos propios de las metodologías activas, como el Método de Casos, o el Aprendizaje Basado en Problemas, a partir de un diseño curricular basado en competencias, integrado al rol de la universidad en el siglo XXI.

PALABRAS CLAVE: Investigación jurídica, litigación, competencias, universidad, método de casos, aprendizaje basado en problemas.

ABSTRACT: The introduction of the pedagogical model with competency-based curriculum design, tends to produce contradiction, given that in this model the objectives and learning, end up building based on competencies that make up the profile, and this in turn, starting from the requirements that the world of work poses, being that the universities have traditionally conceptualized training professionals regardless of what the labour market demand, not subject to such requirements learning that should be part of the training. In this context, and assuming that legal training received in Chilean law schools mainly focus on competencies of litigation, at the expense of other more academic, such as legal research Court, one wonders if this ends up being a reflection of the contradiction already referred to, in relation to the priorities at the time of determining the role of the University to teach law. The present paper, will try to overcome this apparent contradiction, leaving revealed that legal research, far from being a competition that only wish to those who trained as teachers and researchers in the faculties of law, has great significance in the development of the competences of litigation, not being its contradictory learning, but, conversely, valuable complementary, being able to work educationally with tools methodologies you enable as the case method, or based learning problems, from a curricular design based on competencies, integrated to the role of the University in the 21st century.

KEYWORDS: Legal, litigation, competencies, University, method investigation of cases, problem-based learning.

SUMARIO: I. *Introducción.* II. *El modelo pedagógico con diseño curricular basado en competencias: una nueva manera de formar profesionales.* III. *El rol de las universidades chilenas en la formación de nuevos abogados, desde la óptica de las competencias.* IV. *Investigación jurídica versus litigación: competencias aparentemente divergentes.* V. *¿Se puede desarrollar a la vez*

las competencias de investigación y litigación, utilizando similares estrategias metodológicas? VI. Conclusiones. VII. Bibliografía.

I. INTRODUCCIÓN

La gran mayoría de las universidades chilenas, como ha sucedido en Europa y en gran parte de Latinoamérica, se encuentran imbuidas desde hace ya tiempo en la redefinición de la misión que les compete en la formación de nuevos profesionales, y más aun, de su rol dentro de la sociedad y en relación a la cultura. Parte importante de este proceso tiene que ver con la relación de la universidad con el mercado laboral, el cual es finalmente el destinatario de los profesionales formados en ella. En este sentido, mucho se ha debatido en torno a la dependencia entre las exigencias provenientes de este, y la formación entregada en aquella, cuestionándose la creciente divergencia entre ambas, por una parte, y la creciente determinación de los aprendizajes impartidos por las casas de estudios superiores por parte de las exigencias prácticas del mundo laboral, por otra. Este debate se ha incrementado a partir de la implementación de un nuevo paradigma pedagógico: el denominado modelo con diseño curricular basado en competencias, el que tiene como centro del proceso de enseñanza aprendizaje al estudiante, y que construye el perfil de egreso desde el conjunto de competencias levantadas desde el mercado laboral, que de cada profesión debiera esperarse al concluir su formación académica en la universidad. De lo dicho, queda claro que el concepto de lo que se entienda por “competencia”, y qué rol juegan las mismas al momento de orientar o determinar los aprendizajes a ser impartidos en las distintas universidades, constituyen ejes centrales de la actividad académica actual.

En este orden de cosas, defensores y detractores del mencionado modelo, y de la preeminencia que se ha entregado a las competencias en el actual mundo de la educación superior, suelen configurar la imagen que sintetiza esta discusión, en un plano en donde el rol de la universidad pareciera necesariamente tener que situarse en una posición claramente contrapuesta: por una parte, la universidad considerada en su rol de transmisora y generadora del conocimiento y su evolución (lo cual se suele identificar principalmente con la función de investigación), y en las antípodas, el rol de la universidad como un mero ente formador profesionalizante, encargado de proveer al mercado laboral de profesionales competentes, con alta empleabilidad, adaptabilidad y movilidad laboral.

Un buen ejemplo de esta supuesta relación de opuestos, se tiene tratándose de la carrera de Derecho en Chile: por una parte, universidades

defensoras del modelo tradicional de enseñanza, y que defienden a ultranza la independencia de la formación que entregan a sus estudiantes, con prácticamente absoluta independencia de los designios y requerimientos del mercado, las cuales ponen énfasis y otorgan gran importancia a la investigación jurídica, y por otra, universidades reconocidamente declaradas como “docentes”, en las cuales el foco de la enseñanza se encuentra puesto en preparar al futuro profesional entregándole la mayor cantidad de competencias necesarias para estar al día con los requerimientos del mundo laboral, y que se suele identificar con la formación del abogado litigante.

La situación descrita, tiene consecuencias prácticas relevantes: sin ir más lejos, baste mencionar el grado de importancia relativa que se concede a cátedras como Metodología de la Investigación Jurídica, al interior de las mallas curriculares de los estudios de Derecho en las diversas universidades, tomando en consideración en esto, desde los aprendizajes incluidos en los programas, el número de horas asignadas, la ubicación temporal que la asignatura tiene dentro de la carrera, y la finalidad implícita con la cual es diseñada. Mientras en algunas universidades la cátedra se imparte desde los primeros semestres de la licenciatura, ofreciendo una variada gama de recursos y destacando la importancia holística de dicha disciplina en la formación del abogado, en no pocas universidades se opta por ubicar dicha asignatura en los últimos dos semestres, encaminando su realización prácticamente a la redacción de la tesis o memoria de grado, requisito común en bastantes Facultades para que el estudiante obtenga su grado de Licenciado en Derecho.

Esto proviene de una concepción muy común, que separa el perfil del jurista investigador, dedicado plenamente a la Academia, del abogado litigante, considerándolos prácticamente como dos “tipos” de profesionales del Derecho que no tienen relación alguna, tanto en su formación específica, como asimismo en la función que les compete. Esta opinión suele ser transversal, estando en el imaginario colectivo de estudiantes, e incluso en la concepción que de sí mismos suele uno encontrar en los colegas dedicados a la docencia universitaria.

Pero ¿realmente la investigación y la litigación son competencias que identifican finalidades contrapuestas, al momento de referirnos al rol formador de la universidad en relación a los futuros abogados? En las siguientes páginas intentaremos graficar porqué y cómo, lejos de ser opuestas, ambas cosas son complementarias, y permiten armonizar el antiguo y el nuevo papel que las Facultades de Derecho deben asumir en la formación del abogado del siglo XXI.

II. EL MODELO PEDAGÓGICO CON DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS: UNA NUEVA MANERA DE FORMAR PROFESIONALES

Desde que la Declaración de Bolonia y la posterior creación del Espacio Europeo de Educación Superior introdujeron en el mundo académico universitario importantes reformas acerca del rol de la universidad, del proceso formativo y de la interacción del mundo laboral con las instituciones de educación superior, conceptos como “competencias”, “metodologías activas”, “empleabilidad”, “créditos”, y “movilidad”, comenzaron a ser cada vez más frecuentes en el lenguaje y en la vida diaria de la formación de los futuros profesionales, como asimismo, de los docentes encargados de dicha labor.

Más temprano que tarde, esta nueva visión de la docencia universitaria hizo aparición en las aulas latinoamericanas, en la mayoría de los casos, para quedarse hasta nuevo aviso.

Más que intentar repasar cada uno de los elementos de este nuevo paradigma, resulta relevante para el objeto de la presente ponencia, fijarnos en la importancia y naturaleza de uno de sus principales componentes, cuáles son las denominadas “competencias”, y cómo, a partir de ellas, se origina un nuevo diseño curricular, estructurado y fundamentado sobre las mismas.

Siendo la base del nuevo enfoque las competencias, es un hecho, a estas alturas bastante conocido, que no se puede pretender una definición única o de consenso, admitiendo de hecho las mismas, además de muchas definiciones, también muchas clasificaciones. Al menos, es posible decir que es un concepto complejo, y que dicha expresión muchas veces designa diversas realidades. Entre los elementos comunes de las competencias profesionales, analizadas desde una perspectiva laboral, se encuentra el reflejar capacitación real para resolver determinados problemas, lo que implica que quien la posee debe contar con los conocimientos, destrezas y aptitudes, o la flexibilidad y autonomía, que amplían el radio de acción en el entorno profesional, como asimismo la organización del trabajo y las actividades de planificación.¹ Para Antonio Guerrero, la introducción de las competencias en el ámbito de la gestión de recursos humanos, implica no necesariamente algo positivo. En efecto, manifiesta que la relación subyacente a dicha manera de gestionar el trabajo es que el trabajador competente sería la base de una empresa competitiva, a través de una relación irregular, cada vez más

¹ Guerrero Serón, Antonio. “El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo”. *Revista Complutense de Educación*. Madrid, Vol. 10 N° 1, 1999, p. 339, <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCE-D9999120335A>.

desregularizada, relación que “se basa en el concepto de empleabilidad, o responsabilidad del trabajador de mantener sus competencias profesionales al día y ser adaptable, mediante la formación continua y permanente.”²

A su vez, una visión más académica de las competencias, contenida en el Informe Final de la Fase I del Proyecto Tunning Educational Structures in Europe, se las define como “una combinación dinámica de atributos, que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo”, atributos que comprenden el conocimiento y su aplicación, las actitudes y las responsabilidades.³ Estas competencias requieren para su desarrollo de experiencias de aprendizaje, integrando tres tipos de saberes: conceptuales (saber), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser), propiciando finalmente la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (metacognición).⁴

Claramente, el establecer diseños curriculares basados en las competencias ha significado un desafío para las universidades, toda vez que implica conciliar los ideales formativos clásicos de las casas de estudios superiores (ligadas a una visión de auto-construcción del estudiante como intelectual y como persona, y no tan solo como un profesional), con los requerimientos del mercado laboral (el cual demanda atributos como asumir responsabilidades y toma de decisiones, trabajo en equipo, resolución de problemas y capacidad de negociación).⁵ A juicio de Josep Carreras, quizás esta sea la interrogante más relevante en orden a conciliar diversos tipos de rol que suelen asumir distintas universidades, dependiendo de los diversos tipos de carreras que imparten: por una parte, algunas titulaciones tienen una vocación de formación profesional desde su origen (como es el caso de las ciencias de la salud y las ingenierías), mientras que otras asumen objetivos esencialmente académicos (como las humanidades y la filosofía). Frente a ello, resulta legítimo cuestionarse si orientar las titulaciones sólo enfocadas en las competencias, no terminará conduciendo a una formación esencialmente profesional,

² *Ibidem*, p.335.

³ Barnés, Josep, “Competencias y Planes de Estudio”, *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria. Cuadernos Universitarios*, Barcelona, 2008, p. 9, <http://octaedro.com/pdf/16505.pdf>

⁴ González, Luis, Larraín, Ana María. “Formación Universitaria Basada en Competencias: Aspectos referenciales.” *Currículo Universitario Basado en Competencias. Memorias del Seminario Internacional, Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA y Universidad del Norte*, Barranquilla, 2005, p. 29

⁵ Roa Varelo, Alberto. “Universidad, Mercado Laboral y Competencias ¿Con qué nos quedamos?”. *Currículo Universitario Basado en Competencias. Memorias del Seminario Internacional, Universidad del Norte*, Barranquilla, 2005, p.59

en desmedro de la función de construcción del conocimiento y construcción del pensamiento. Esa es precisamente la relación que tensiona la introducción de los diseños curriculares basados en competencia: la relación entre lo académico y lo profesional.⁶

En este sentido, el profesor Philippe Perrenoud sincera bastante la realidad de este cuestionamiento y la naturaleza del debate: “El debate no es técnico, sino ideológico; en él se enfrentan cara a cara, visiones distintas, y a veces irreductibles, de la universidad en sus relaciones con la sociedad”.⁷ Perrenoud acertadamente enfatiza diferencias relevantes al evaluar la conveniencia de introducir las competencias en la universidad, advirtiendo la existencia de tres campos de análisis: los programas universitarios claramente profesionalizantes (advirtiendo como complicaciones el identificar y formular explícitamente las competencias necesarias, como también la reticencia a articular adecuadamente las competencias y los conocimientos disciplinares impartidos), la formación para la investigación (la cual, no obstante tener un marcado carácter académico, de todos modos requiere de las competencias propias de la puesta en práctica de la misma, no comprendiendo en ella tan solo conocimientos), y finalmente las carreras con un perfil menos profesional (en donde las competencias se enfrentan con una noción de cultura y erudición no coincidente con su concepción, lo que torna la identificación de las mismas, débil y difusa. No obstante, Perrenoud afirma que las críticas a la formación por competencias tienden a vincularse a una visión de la universidad concentrada más bien en estudiantes que seguirán una carrera académica, lo que en la realidad actual, de universidad masificada y competitiva, es una minoría, por lo que resalta uno de los principales aspectos de la formación por competencias, cual es que la universidad se interese por el destino probable de sus estudiantes, una vez obtenido su título.⁸

Innegable resulta, por otra parte, reconocer que esta nueva manera de formar profesionales, provoca, en algunos, desconfianza, y en otros simplemente rechazo. Así, se ha dicho que las competencias pueden llevar a una mirada estrechamente instrumental de la enseñanza universitaria, que la estandarización de las competencias en el perfil de egreso deja poco terreno a cosas relevantes pero menos estandarizables, que con las competencias la educación superior ha pasado a ser un bien económico, perdiendo peso la formación basada en la reflexión, y se señala como riesgos de este diseño,

⁶ Carreras Barnes, Josep, *op. cit.*, nota 3, p.17.

⁷ Perrenoud, Philippe, “Transmisión de Conocimientos y Competencias”, *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria. Cuadernos Universitarios*, Barcelona, 2008, p. 21, <http://octaedro.com/pdf/16505.pdf>

⁸ *Ibidem*, pp. 21-23.

el que suele basarse en aspectos visibles o medibles, como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que llevaría al error de calificar de descartable todo aspecto que no pueda constatarse, como asimismo el peligro de intentar definir los aprendizajes sólo en términos de competencias, desvalorizando los conocimientos sobre los cuales ellas se deben sustentar.⁹ De este modo, parece meridianamente claro un escenario de oposición entre dos visiones de cómo se debe formar un profesional, en donde el diseño curricular basado en competencias, si bien cobra fuerza y extensión a través del tiempo, no deja de estar exento de críticas y detractores.

Pero ¿cómo ha sido la recepción de las competencias en el mundo del Derecho?. Concretamente, en lo que nos atañe, es preciso pasar revista a cómo han enfrentado las universidades la introducción de las competencias en las Facultades de Derecho en Chile.

III. EL ROL DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS EN LA FORMACIÓN DE NUEVOS ABOGADOS, DESDE LA ÓPTICA DE LAS COMPETENCIAS

Entre todas las carreras que imparten las universidades, no es ningún misterio que en Latinoamérica, la enseñanza del Derecho resulta ser un caso típico para definir un modelo de enseñanza tradicional y transmisionista, en el cual los logros y aprendizajes de los estudiantes se basan en un marcado componente teórico, y en donde aún la clase magistral y el método expositivo campean a sus anchas, lo que supone docentes que monopolizan en gran parte el conocimiento, y estudiantes lejanos a asumir el protagonismo que su formación les demanda, resultando de ello un profesional con una sólida base intelectual, pero que se enfrenta al problema de tener muy poco acercamiento a las destrezas y habilidades que la práctica profesional le demandan en el ejercicio de la abogacía.

Chile no es una excepción.

En este contexto, la introducción de diseños curriculares basados en competencias en las Facultades de Derecho en Chile, trayendo de la mano toda una transformación en lo que respecta a responsabilidades de docentes y estudiantes, como asimismo de metodologías de aula y de formas e instrumentos de evaluación, ha replicado, en cierto modo, la tensión descrita an-

⁹ García-Huidobro, Juan. "El enfoque por competencias y la enseñanza universitaria: ¿Novedad o nueva jerga para viejos temas?" *Actas del Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Santiago de Chile, 2010, p.p.138,141 <http://www.derecho.uchile.cl/ensenanzadelderecho/docs/articulos/juan%20garcia.pdf>

teriormente, entre una visión tradicionalista de la formación universitaria, frente a una más cercana a los requerimientos del mercado laboral: algunas universidades optan por adaptarse a los nuevos requerimientos pedagógicos, que la enseñanza por competencias implican, mientras otras casas de estudios superiores parecen más fieles que nunca a la misión de formar un abogado que sea el ícono de un profesional con sólidos conocimientos generales y jurídicos, modelo de la labor de construcción intelectual y de la erudición propia de las universidades con visión tradicional.

El debate ha ganado importantes escenarios en seminarios y congresos sobre la materia, lo cual ha permitido clarificar los pros y contras de dicho cambio. A juicio de Patricio Masbernat, quien realiza un diagnóstico detallado de la implementación de esta nueva realidad en Chile, la introducción del currículum basado en competencia en la carrera de Derecho tiene su antecedente ya en ciertos movimientos anteriores al Proceso de Bolonia, tales como la progresiva crítica a la cultura jurídica chilena por parte de un sector (que la califica de legalista y formalista), como asimismo el énfasis que de modo creciente se hace en la utilización de metodologías activas del aprendizaje, pero frente a esto, cuestiona que la introducción del diseño curricular basado en competencias, a partir del año 2000, se debió más a una decisión de política pública, tendiente a alinear a Chile con los parámetros europeos en educación, proyecto que aparece mediado por la realidad concreta del lugar en donde se ha de aplicar. Ello necesariamente ha devenido en que el proceso de rediseño curricular no ha operado de manera articulada ni uniforme, existiendo prácticamente tantos modelos como universidades. En este punto, Masbernat enfatiza que muchos de los argumentos a favor del currículum basado en competencias, parten de la base de criticar las metodologías tradicionales, críticas que no siempre se justificarían, como asimismo, por otra parte, se sobrevaloran las virtudes de las metodologías activas, relacionadas a las competencias, las que, para ser bien logradas, requieren de alumnos de calidad, con características que permitan el aprendizaje autónomo e independiente, lo cual no es la realidad de todas las universidades. En efecto, Masbernat señala que:

[...] al menos esencialmente, en las dos mayores universidades chilenas [...] el rediseño basado en competencias no es necesario en este punto (en relación a las modificaciones de las metodologías docentes), debido a que son alumnos auto-valentes y autónomos. Paradójicamente, a mi parecer es el único sitio donde su éxito estaría asegurado.¹⁰

¹⁰ Masbernat Muñoz, Patricio. "El currículum basado en competencias en derecho: un cuestionamiento desde la teoría y la práctica". *Actas del Primer Congreso Nacional de Pedagogía*

Por su parte, otros autores plantean sus dudas en torno al enfoque por competencias, desde el tratamiento que se ha dado a su inclusión en Derecho, en cuanto al rigor científico necesario para considerarlo como un adecuado marco teórico de una renovación en la enseñanza del mismo. Así, Patricio Lazo considera que los estudios que han intentado definir las competencias necesarias en los egresados de Derecho no han sido objeto de mayor discusión, ni por parte de quienes dirigen instituciones de educación superior, ni en general por quienes actúan en el mundo del Derecho, sino que, en sentido contrario, “en la discusión pareciera que se tiende a ignorar el conocimiento disponible y a formular ideas que carecen, por el momento, de una base teórica consistente y que sólo apelan a la imitación de ejemplos o modelos extranjeros”.¹¹

Por otra parte, hay quienes piensan que más que juzgar lo positivo o no del diseño curricular basado en competencias en Derecho, la discusión depende de desde qué tipo de universidad nos situamos para abordar el debate, como también de qué tipo de abogado queremos formar. En este sentido, Cristián Aedo sostiene acertadamente que esto se debe considerar al levantar el perfil de egreso, lo cual no necesariamente implica un solo enfoque metodológico, lo que resume en la siguiente pregunta: “¿qué tipo de egresados quiere formar la Universidad para la carrera de Derecho?, que puede formularse, con distinto enfoque metodológico, en la siguiente pregunta: ¿qué se espera que haga un egresado de Derecho al finalizar la carrera?”.¹²

Y es precisamente en este punto en donde se suele dar una dicotomía interesante: una aparente contradicción entre aquellas Facultades de Derecho que enseñan para formar “abogados”, en el sentido de litigantes, y las que intenta formar más bien un “jurista”, es decir, un profesional de las ciencias jurídicas mucho más cercano a la figura del académico, estudioso e investigador del Derecho. Dicha oposición de roles se suele identificar, precisamente en Chile, muchas veces, con la manera de diseñar el currículo, y así, las facultades que pretenden formar abogados litigantes, suelen adscribir a diseños curriculares basados en competencia, utilizando metodologías activas y muy cercanas a la praxis y la aplicación, mientras que las que

Universitaria y Didáctica del Derecho, Santiago de Chile, 2010, p. 263, <http://www.derecho.uchile.cl/ensenanzadelderecho/docs/articulos/patricio.pdf>.

¹¹ Lazo González, Patricio. “Formación Jurídica, Competencias y Método: Premisas”. *Revista Ius et Praxis*, Talca, año 17, N° 1, 2011, <http://www.scielo.cl/pdf/iusetp/v17n1/art11.pdf>, p.261.

¹² Aedo Barrena, Cristian. “Formación por competencias y enseñanza del Derecho”. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, N° 1, Vol. 1, Santiago de Chile, 2014, p. 110 <http://www.pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/viewFile/35966/37796>.

se avocan a formar juristas, ponen mucho énfasis en diseños curriculares tradicionales, enfatizando la enseñanza teórica y la investigación, mucho más cercana a una formación academicista. Entonces, vale cuestionarse ¿en Chile, es contradictoria la formación profesionalizante con la formación academicista en Derecho?. Mucho del debate sobre los diseños curriculares, y los roles que juegan las competencias en relación a los mismos, dependen de ello. ¿En realidad las dos figuras son tan independientes, o incluso opuestas (en opinión de algunos), o es posible conciliar bajo un mismo modelo pedagógico y diseño curricular, ambas cosas? Intentaremos dar fundamentos de porqué dicha aparente contradicción, debiese quedar superada.

IV. INVESTIGACIÓN JURÍDICA VERSUS LITIGACIÓN: COMPETENCIAS APARENTEMENTE DIVERGENTES.

Creemos no equivocarnos al plantear como común, un escenario en la docencia del Derecho en Chile, en donde quienes imparten las cátedras se pueden dividir en dos tipos de profesores: aquellos que principalmente ejercen la docencia por un interés de enseñar lo que han aprendido en la experiencia práctica, pero que claramente se definen a sí mismos como litigantes más que académicos, y otros que priorizan el estudio científico del Derecho, en calidad de investigadores, y ejercen la docencia como el necesario complemento de dicha disciplina, enriqueciendo su aporte con el producto de su trabajo investigativo. Esta misma lógica suele replicarse en el auto concepto que los estudiantes de Derecho van desarrollando de sí mismos, como futuros abogados, a través de su desempeño en la carrera, y finalmente, suele reflejarse en la opción que finalmente toman las diversas Facultades de Derecho, al momento de plantear sus prioridades en el diseño curricular. Dado dicho contexto, resulta relevante determinar si la formación jurídica para la investigación y para la litigación, tienen que ver necesariamente con metodologías y diseños curriculares diversos, y si es necesariamente cierto o conveniente considerar ambas cosas como excluyentes, o incluso, contrapuestas. ¿En verdad la investigación jurídica y la litigación son disciplinas situadas en las antípodas, o realmente resultan ser complementarias, y pueden (y deben) constituir un necesario aporte una a la otra?

No es poco frecuente en Chile, para quienes se forman como abogados pensando en ser litigantes, que la investigación en el pregrado sea vista sólo como algo que se debe aprender para cumplir con la elaboración de la respectiva tesis o memoria de grado. Ello se ve ratificado, si observamos que en una gran cantidad de universidades chilenas, la investigación aparece ligada

a asignaturas como Metodología de la Investigación o Seminario de Tesis, las cuales se ubican en los últimos semestres de la carrera. De este modo, la investigación casi queda relegada al interés de quienes deseen seguir, una vez titulados, la carrera docente, y abrazar la investigación como función principal dentro del ejercicio profesional, generalmente implicando esto el obtener el grado de Doctor. Gabriel Álvarez reseña este escenario, en donde la investigación jurídica parece tener dificultades para ser reconocida en toda su real magnitud, como aporte en el proceso enseñanza-aprendizaje del Derecho, atribuyendo dicha realidad a las siguientes razones:

- Los docentes no estarían plenamente conscientes de la relevancia de dicha disciplina para la formación de sus estudiantes.
- Sin perjuicio de ser una de las funciones de la universidad, la investigación suele tener un rol secundario frente a otras prioridades, no existiendo un apoyo institucional adecuado a su desarrollo.
- Escaso nivel de conocimiento y experiencia, por parte de algunos académicos, del valor que entrega para la cultura jurídica la investigación.¹³

Todo esto trae como consecuencia que en la mayoría de los cursos no se utilice la investigación jurídica, ni como metodología, ni como sistema de evaluación, siendo mínima la cantidad de docentes que sí lo hacen. Se sigue priorizando la clase magistral y el método expositivo, sumado a la presencia de alumnos pasivos que por comodidad tampoco se encuentran dispuestos a innovar.

Pero no es menos cierto que la formación para la litigación no puede pretender prescindir del aporte que significa la investigación, para el desarrollo y perfeccionamiento adecuado que requiere la defensa de los derechos ante los tribunales. En este sentido, Gabriel Álvarez afirma la conveniencia de “considerar a la investigación como parte de la formación del futuro abogado y, en este sentido, como el proceso que permite facilitar a los estudiantes la búsqueda de la información, a través del uso de un conjunto de metodologías”¹⁴. Asimismo, valora la investigación jurídica como una disciplina que ayuda al estudiante a pensar el Derecho, cambiando con ello

¹³ Álvarez Undurraga, Gabriel. “Importancia de la Metodología de la Investigación Jurídica en la formación de los estudiantes de Derecho”. *Actas del Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Santiago de Chile, 2010, p. 321, <http://www.derecho.uchile.cl/ensenanzadelderecho/docs/articulos/gabriel%20alvarez.pdf>.

¹⁴ *Ibidem*, p.322.

el paradigma tradicional transmisionista, restringido a la memorización y reproducción de conocimientos, de manera acrítica.

A su vez, María Francisca Elgueta y Eric Eduardo Palma, mencionan entre los impactos positivos del proceso y resultado de la investigación jurídica en la formación de los estudiantes de Derecho:

- Desarrollar en los estudiantes un aprendizaje reflexivo y crítico.
- Elevar en las clases el nivel de la discusión enriqueciendo el entendimiento de los estudiantes.
- Facilitar el acceso de los estudiantes a las reflexiones sobre los fundamentos de la disciplina.
- Mostrar a los estudiantes el carácter dinámico del conocimiento y las vías para su transformación.

Adicionalmente, los referidos profesores también valoran la relación investigación-docencia, la cual redundará en un desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes, entendida por tal la capacidad de examinar y/o emitir juicio respecto de las materias estudiadas. Por ello fomentan “que en el proceso de formación de pregrado los estudiantes tengan acceso a una cátedra de Investigación Jurídica y realicen al menos una experiencia formal de investigación, ya sea como producto de dicha cátedra o a propósito de su actividad de titulación.”¹⁵

Queda vista, pues, la necesidad de contar con un equilibrio en la formación del estudiante de Derecho, siendo tan importante obtener las competencias propias del abogado litigante (praxis), como asimismo del jurista investigador (teoría). A partir de ello, surge como interrogante si el diseño curricular basado en competencias puede intentar conciliar ambas competencias, complementando las competencias de litigación, mucho más adecuadas a las características propias del mismo (con aprendizajes activos y cercanos a la práctica), con las competencias propias de la investigación jurídica, materia mucho más asociada al modelo tradicional de formación del futuro abogado. Siguiendo a Aedo¹⁶, creemos que en las Facultades de Derecho actualmente se camina en el sentido de conciliar ambas cosas, asumiendo la necesidad para ello de un diseño curricular basado en competencias, lo cual implica ciertos cambios, como incentivar y garantizar la profe-

¹⁵ Elgueta, María Francisca, Palma, Eric, *La Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas*, 2da edición. Santiago de Chile, Universidad de Chile, Centro de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, Facultad de Derecho, 2010, p.p. 209-2010.

¹⁶ Aedo Barrena, Cristian, *op. cit.*, nota 12, p.112.

sionalización de la carrera docente, y también capacitar pedagógicamente a los abogados que ejercen la docencia bajo este enfoque.

Dicho esto, resta ahora determinar, si es posible enfrentar metodológicamente la enseñanza y el aprendizaje de competencias de litigación e investigación jurídica, a través de herramientas didácticas que sean funcionales al diseño curricular basado en competencias.

V. ¿SE PUEDEN DESARROLLAR A LA VEZ LAS COMPETENCIAS DE INVESTIGACIÓN Y LITIGACIÓN, UTILIZANDO SIMILARES ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS?

Una vez asumida la necesidad de desarrollar de manera complementaria y coordinada las competencias de litigación y de investigación en la carrera de Derecho, resulta útil considerar aquellas estrategias metodológicas que permitan dicho objetivo, trabajando ambas competencias de manera simultánea. Para ello, las metodologías de aprendizaje activo pueden considerarse entre las más apropiadas, y entre ellas, dos destacan, a nuestro juicio, por cumplir a cabalidad la finalidad antes mencionada. Nos referimos al Método de Casos (también llamado Estudio de Casos), y al Aprendizaje Basado en Problemas.

No nos detendremos en este punto sobre una descripción pormenorizada acerca de cada una de las metodologías citadas, por no ser objeto esencial de esta ponencia, bastando decir al respecto que existe profusa literatura sobre las mismas. Sin embargo, al menos debemos hacer presente algunas consideraciones.

Sin perjuicio que el método de casos y el aprendizaje basado en problemas poseen importantes diferencias estructurales, por más que en su puesta en práctica parezcan muy similares, ambas resultan ser excelentes estrategias de enseñanza práctica, que permite a los estudiantes tomar contacto con la realidad de su disciplina, o con la manera de realizar los procesos que deberán realizar en el mundo laboral. Particularmente, esta característica común hace que ambas sean cada vez más utilizadas para el desarrollo de competencias de litigación. Pero ¿además, serán igualmente útiles como herramientas para desarrollar las competencias propias de la investigación jurídica?

Más allá de los diversos métodos de Investigación Jurídica que existen (entre los cuales principalmente destacan la Investigación Dogmática y la Investigación Empírica), por más que parezca que la referida disciplina y su desarrollo como competencia es más propia de metodologías tradicionales y

cercanas a lo teórico, no se puede negar que tanto el Método de Casos como el Aprendizaje Basado en Problemas pueden ser utilizados en el desarrollo de habilidades de investigación.

En cuanto a la primera de las estrategias metodológicas nombradas, la jurista Julia Laidas es una firme promotora de la utilización del Estudio de Casos para el desarrollo de habilidades investigativas en la formación del abogado, entre las cuales destaca el autoaprendizaje y el paso de la memorización al razonamiento jurídico, el desarrollo de la velocidad mental en el aprendizaje del Derecho, al trabajarse sobre la base de casos reales, la mejora en la expresión oral y en la precisión en el uso del lenguaje, como asimismo la ampliación del espectro de conocimiento del Derecho. En resumen, el desarrollo de dichas habilidades a través del mencionado método, “desarrolla la capacidad de razonamiento y la reflexión crítica sobre una serie de problemas jurídicos que son importantes, implica ofrecerle a los estudiantes la posibilidad de profundizar en su formación teórica y de afianzar la práctica”¹⁷.

Otro tanto sucede con el Aprendizaje Basado en Problemas, estrategia que puede ser utilizada tanto como herramienta didáctica como también para fomento de la investigación. Un buen ejemplo de ello es el trabajo desempeñado por la profesora Carmen Solís Prieto, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla.¹⁸

VI. CONCLUSIONES

La realidad actual de la formación universitaria en Chile, marcada por la adaptación a las nuevas exigencias de los mercados laborales y de la creciente demanda de educación de calidad por parte de los estudiantes, parece dejar en evidencia lo imprescindible de que la universidad del siglo XXI asuma su responsabilidad social en el cumplimiento de su labor.

Ello implica reconocer, más allá de la misión y visión que cada una de ellas declare, y de la necesaria autonomía, que gran parte de las razones que justifican su existencia y su valor en la sociedad actual, es precisamente

¹⁷ Laidas Limpia, Julia, “El método del estudio de casos como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en la formación del jurista”. *Revista Boliviana de Derecho*, N° 13, La Paz, 2012, p.95, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4805109>.

¹⁸ En este sentido, ver: Solís Prieto, Carmen, “La puesta en marcha de un Aprendizaje Basado en Problemas en el ámbito de una experiencia de Investigación-Acción desarrollada por un equipo docente de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social”, *Revista de Enseñanza Universitaria*, N° 33, Sevilla, 2009, <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/33/05.pdf>.

ser la institución llamada a conservar, transmitir y generar conocimiento, pero con una clara finalidad: la formación de un buen profesional. En ello se refleja el deber de toda universidad, y el derecho de todo estudiante. Si asumimos lo anterior como cierto, el diseñar los currículum desde las competencias que levantan el perfil de egreso de cada carrera, no debiese ser contradictorio ni contraproducente con el rol tradicional de la universidad. Muy por el contrario, debiera otorgarle un nuevo valor, al erigirse en un mecanismo que tiende a garantizar y objetivar el resultado final del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por todo lo dicho, a su vez, la formación de los futuros abogados ya no debiese concebirse en términos de vías paralelas, apartando los roles de abogado litigante y jurista investigador. Tanto litigación como investigación, si bien tienen sus campos disciplinares propios, son aspectos necesariamente complementarios, que agregan valor al profesional del Derecho. El diseño curricular basado en competencias, en este sentido, provee las herramientas necesarias para una formación integral, que aprovecha la sinergia que debe existir entre ambos roles.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- AEDO BARRENA, Cristian, “Formación por competencias y enseñanza del Derecho”. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, N° 1, Vol. 1, Santiago de Chile, 2014, <http://www.pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/viewFile/35966/37796>.
- ÁLVAREZ UNDURRAGA, Gabriel, “Importancia de la Metodología de la Investigación Jurídica en la formación de los estudiantes de Derecho” *Actas del Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Santiago de Chile, 2010, <http://www.derecho.uchile.cl/ensenanzadelderecho/docs/articulos/gabriel%20alvarez.pdf>.
- BARNÉS, Josep, “Competencias y Planes de Estudio: El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria”. Cuadernos Universitarios, Barcelona, 2008, <http://octaedro.com/pdf/16505.pdf>.
- ELGUETA, María Francisca y PALMA, Eric, “La Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas”, 2da edición. Santiago de Chile, Universidad de Chile, Centro de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, Facultad de Derecho, 2010.
- GARCÍA-HUIDOBRO, Juan, “El enfoque por competencias y la enseñanza universitaria: ¿Novedad o nueva jerga para viejos temas?” *Actas del Primer Congreso Nacional*

- de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, Santiago de Chile, 2010, <http://www.derecho.uchile.cl/ensenanzadelderecho/docs/articulos/juan%20garcia.pdf>.
- GONZÁLEZ, Luis y LARRAÍN, Ana María, “*Formación Universitaria Basada en Competencias: Aspectos referenciales*” Currículo Universitario Basado en Competencias. Memorias del Seminario Internacional, Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA y Universidad del Norte, Barranquilla, 2005.
- GUERRERO SERÓN, Antonio, “*El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo*”. *Revista Complutense de Educación*, Madrid, Vol. 10 N° 1, 1999, <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9999120335A>.
- LAIAS LIMPIA, Julia, “*El método del estudio de casos como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en la formación del jurista*”. *Revista Boliviana de Derecho*, N° 13, La Paz, 2012, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4805109>.
- LAZO GONZÁLEZ, Patricio, “*Formación Jurídica, Competencias y Método: Premisas*”. *Revista Ius et Praxis*, Talca, año 17, N° 1, 2011, <http://www.scielo.cl/pdf/iusetp/v17n1/art11.pdf>.
- MASBERNAT MUÑOZ, Patricio, “*El currículum basado en competencias en derecho: un cuestionamiento desde la teoría y la práctica*”. Actas del Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, Santiago de Chile, 2010, <http://www.derecho.uchile.cl/ensenanzadelderecho/docs/articulos/patricio.pdf>.
- PERRENOUD, Philippe, “*Transmisión de Conocimientos y Competencias*”, El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria, Cuadernos Universitarios, Barcelona, 2008, <http://octaedro.com/pdf/16505.pdf>.
- ROA VARELO, Alberto. “*Universidad, Mercado Laboral y Competencias ¿Con qué nos quedamos?*”. Currículo Universitario Basado en Competencias. Memorias del Seminario Internacional, *Universidad del Norte*, Barranquilla, 2005.

LOS DERECHOS HUMANOS: NUEVO ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA

Jorge WITKER*

RESUMEN: La investigación jurídica desarrollada hasta la fecha en los países de Derecho continental románico, se ha expresado bajo la orientación positivista en una forma de temáticas jurídicas cristalizadas, y que responden a una concepción exclusivamente normalista del derecho, con lo cual la actividad de investigación se da en la separación total entre el sujeto investigador y el objeto de estudio, noción ésta propia de la aplicación del método científico de las llamadas ciencias duras o naturales, al campo de los fenómenos jurídicos. Esta concepción, ampliamente extendida en nuestros medios académicos, ha propiciado la separación del derecho de las ciencias sociales, convirtiendo, en consecuencia, nuestro objeto de conocimiento en un objeto dado, determinado y fragmentado respecto de los otros insumos que conforman y articulan las demás ciencias sociales. Dicha concepción, plantea para el investigador jurídico una relación con el conocimiento jurídico acumulado, repito, ya dado, es decir, estamos frente a un pensamiento cognitivo entre investigador y el fenómeno jurídico. La visión anterior segmenta el objeto de estudio jurídico y lo excluye, tanto de los hechos regulados u operadores y o sujetos impetrados, y de los interés protegidos y tutelados por la norma, esto es, axiológico valorativo que está en general en toda norma e institución jurídica. Se trata de utilizar el pensamiento cognitivo para registrar el conocimiento sobre determinado recorte de conocimiento jurídico específico. Este pensamiento proyecta teorías y preconceptos, que cierran espacio a conocimientos nuevos sobre lo dato y cristalizado del problema jurídico a investigar. En síntesis, estamos ante un pensamiento que construye, en la tarea investigativa, una relación del sujeto con un conocimiento jurídico cristalizado, acumulado y dado.

* Investigador titular "C" de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.

PALABRAS CLAVE: Derechos humanos, pensamiento teórico, pensamiento cognitivo jurídico, pensamiento epistémico.

ABSTRACT: Legal research developed to date in Roman civil law countries, has expressed under the positivist orientation in a form of crystallized legal topics, and respond to an exclusively normalist conception of law, with which research activity occurs in the total separation between the research subject and the object of study, concept is the application of the scientific method of the so-called hard or natural sciences, to the field of legal phenomena. This concept, widely extended in our academic environments, has led to the separation of the right to social sciences, therefore making our object of knowledge on a subject given, determined and fragmented with respect to other inputs that make up and articulate the other social sciences. Such a concept, raises for the legal researcher related to accumulated legal knowledge, I repeat, as given, we have a cognitive thinking researcher and the legal phenomenon. The anterior view segments the object of legal study and excludes it both the regulated acts and operators and or entreated, and of the interest subject protected and protected by the rule, that is, axiological value is in general on all standard and legal institution. It's using cognitive thinking to record knowledge about particular clipping of specific legal knowledge. This thought projected theories and preconceptions, enclosing space to new knowledge about data it and crystallized the legal problem to investigate. In synthesis, is a thought that builds on the investigative task, a relationship between the subject with a crystallized, accumulated and given legal knowledge.

KEYWORDS: Human rights, theoretical thinking, legal cognitive thought, epistemic thought.

SUMARIO: I. *Introducción.* II. *El pensamiento teórico o cognitivo jurídico.* III. *El pensamiento epistémico.* IV. *El pensamiento epistémico aplicado al Derecho.* V. *Los derechos económicos, sociales y culturales, y el pensamiento epistémico.* VI. *Consideraciones Generales.* VII. *Bibliografía.*

I. INTRODUCCIÓN

Si aceptamos la premisa que el Derecho integra el universo de las ciencias sociales, se hace necesario inscribirlo en el ámbito de las realidades socio-históricas, dinámicas y complejas.

En efecto, el Derecho expresa relaciones jurídicas, instituciones, intereses y valores, que responden a contextos socio-históricos, de los cuales derivan lógicas constructoras de conceptos y teorías, que articulan discursos y narrativas que cristalizan –a su vez- conocimientos técnicos significativos.

Dicha descripción, presente en el resto de las ciencias sociales (economía, sociología, ciencia política, etc.) plantea, sin embargo, un desfase entre tales categorías y conceptos frente a la realidad.

Esta idea del desfase es clave, ya que alude a los conceptos que a veces utilizamos creyendo que tienen un significado claro, y no lo tienen. Esto plantea la necesidad de una constante resignificación que, aun siendo un trabajo complejo, es también una tarea central de las ciencias sociales, sobre todo de aquellas de sus dimensiones que tienen que ver con la construcción del conocimiento. Dicho de otra manera, es un tema central en el proceso de investigación y, por lo tanto, es un tema central de la metodología¹.

Esta disfunción o desfase, en el ámbito del Derecho, se expresa en diversas formas que evidencian que el discurso normativo, plasmado en leyes positivas, siempre va a estar atrás de la realidad socio-histórica impetrada, a lo cual la actividad judicial vendría a ser el enlace para, en parte, cubrir esta discontinuidad. Pero, además, en el mundo jurídico es viable distinguir entre los textos y los contextos, en donde muchas veces los contextos inciden definitivamente en la interpretación y/o argumentación de dichos textos. Aquí es necesario resaltar que, cuando el Derecho se identifica y asimila exclusivamente con las leyes, el fenómeno jurídico pierde potencialidad y se vuelve una expresión separada totalmente de la realidad socio-histórica a la cual debe aplicar.²

Para abordar con perspectiva constructivista dicha disfunción, y para efectos de las investigaciones jurídicas, se plantea hacer un distinguir en dos grandes vertientes, que pueden en parte explicar la distancia señalada entre texto y contexto en los fenómenos jurídicos. Para ello, hay que distinguir -en cuanto a la posición del investigador del Derecho- dos enfoques o relaciones que en la investigación tradicional del Derecho se define como la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

Al respecto, se propone en esta ponencia dos tipos de relaciones entre el investigador y el objeto-problema de conocimiento jurídico: a) una relación CON el conocimiento jurídico actual, cristalizado, dado, vigente y/o eficaz

¹ Zemelman M., Hugo, “*Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales Latinoamericanas*”. Instituto Pensamiento y cultura en América A. C. México, 2013.

² Romero Martínez, Juan Manuel, “*Estudios sobre la argumentación jurídica principalista, Bases para la toma de decisiones judiciales*”, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM. México, 2015.

en tiempo y espacio específico, es decir, una relación con el conocimiento jurídico vigente; aquí el pensamiento tiene contenido, b) una relación DE conocimiento, en donde se visualiza una sinergia creativa entre el investigador y el tema-problema a investigar, situación que supone vincular al sujeto con el problema, partiendo de diversas miradas y preguntas que van a permitir que el conocimiento se construya bajo categorías de potencialidad y totalidad. Se trata de un pensamiento sin contenidos.

Para la primera opción, se habla de un pensamiento teórico o cognitivo; y, para la segunda se habla de un pensamiento epistémico.

El ámbito de los derechos humanos, que en el Derecho mexicano —a partir de la reforma constitucional de 2011— cruza horizontalmente a todas las ramas del orden normativo, nos parece estratégico y trascendente como campo de análisis y de las investigaciones jurídicas contemporáneas, pues en ambas vertientes de pensamiento van a derivar consecuencias y efectos distintos y hasta opuestos, ya que la tendencia normal de la investigación tradicional incide a quedarse en la descripción normativa de los numerosos tratados internacionales de los derechos humanos, dando por cristalizado y dado su protección, promoción, defensa y respeto de tales derechos, en este tipo de investigaciones teóricas, conceptos y categorías son previas al cotejo con la realidad socio-histórica. En cambio, bajo un pensamiento epistémico, los juicios de valor y la praxis de la vida de los investigadores van a determinar proyecciones de potencialidad y compromiso, que superan largamente la fría relación sujeto-objeto tan extendida en nuestras investigaciones del Derecho. Aquí la mirada o ángulo visual del investigador (pensamiento sin contenido) va a determinar la construcción de conocimientos.

A describir estas dos opciones, de enorme impacto en la metodología de la investigación jurídica y en el ámbito específico de los derechos humanos, están destinadas las siguientes reflexiones.

II. EL PENSAMIENTO TEÓRICO O COGNITIVO JURÍDICO

Aquí se da la relación separada totalmente entre el sujeto y el objeto en las investigaciones, y que expresa la idea que el conocimiento existente, —acumulado sobre un tema y un problema— está dado, elaborado, construido y acabado. Se trata de percibir lógicas constructoras de conocimiento que utilizan categorías y conceptos obtenidos de autores, jurisprudencias, doctrinas, legislación comparada, que damos por ciertas y verdaderas sin consideración alguna a los contextos y a la llamada realidad socio-histórica.

Esto nos lleva a plantear una cuestión previa al tema específico de derechos humanos, y nos referimos a una situación general en América Latina y México, y que hace difícil y complejo dar por definido el llamado conocimiento jurídico acumulado, referido a un tema-problema. En efecto, es posible percibir una paradoja que tiene relación con la coexistencia de dos mundos que inciden en el conocimiento jurídico acumulado actual en la región. Se trata, por una parte, que la globalización como proceso incide en la práctica de los operadores jurídicos, mientras la enseñanza jurídica, los textos de la enseñanza jurídica, las investigaciones formalistas, los trabajos de doctrina y teoría jurídica, y los propios discursos de blogs, están adscritos a visiones localistas territoriales ancladas en el Estado-Nación que surge con la modernidad a partir de los siglos XVII-XVIII en adelante. Esto es, que los operadores, despachos de abogados transnacionales, redes regionales y globales de jueces y académicos, la oralidad procesal penal, los contextos constitucionales de los derechos humanos, la justicia de género, las ONG ambientalistas y laborales, y la llamada nueva *lex mercatoria* (OMC, OCDE, CAFTA, NAFTA, FMI, etc.), elementos todos, que constituyen una verdadera globalización jurídica, con énfasis práctico y operativo, muy lejos de los derechos locales del viejo Estado-Nación, que se reproducen en la enseñanza del derecho tradicional.³

No está demás afirmar que el supuesto del Estado-Nación, de donde deriva el Derecho tradicional, se sustenta en cuatro premisas que están en gran medida superadas por la realidad socio-histórica actual. En efecto, y a saber:

- 1) La unidad territorial, la autoridad y el orden jurídico, como supuestos que están hoy día cada vez en debilitada posición, pues las tesis monistas que confunden el Estado con el Derecho, se ven ineficaces ante los procesos globales;
- 2) La economía nacional, como objeto de regulación (Derecho económico), exhiben súper posiciones de numerosos acuerdos, tratados y convenciones internacionales sobre aspectos o segmentos de esa economía nacional;
- 3) La sociedad civil nacional como espacio de ciudadanía, premisa ésta que es puesta en duda por corrientes migratorias y organizaciones políticas de migrantes, que tienen tanta fuerza como el ciudadano tradicional; y,
- 4) Finalmente, la identidad entre Estado y nación, aspecto que —con la globalización cultural, empresarial y de consumo— se ve menos cla-

³ Witker, Jorge. *Metodología de la enseñanza del derecho*, Editorial Porrúa, México, 2008.

ra que nunca. Aquí, el pluralismo étnico juega un papel significativo en la sociedad internacional actual.⁴

Aquí surgen las preguntas para el pensamiento cognitivo teórico: ¿qué Derecho, cristalizado, vigente y acotado, debemos considerar para una investigación jurídica importante? ¿Registraremos los derechos vigentes de la doctrina y teoría jurídica tradicional, y/o deberíamos incorporar el vasto mundo de las normas globalizadas antes mencionadas?

En este contexto, en el ámbito de los derechos humanos, la situación no es tan distinta, pues bajo el pensamiento cognitivo tradicional estos derechos —pese a la reforma del artículo 1° de la Carta Fundamental— van a estar condicionados a qué se entiende por Derecho vigente y, en consecuencia, según este pensamiento, las garantías individuales son en parte reflejo de estos derechos, y su observancia y estudio se hará bajo la perspectiva positivista tradicional. El investigador de este pensamiento describirá y analizará los derechos fundamentales con criterios quizás exegéticos, y asumirá muchos conceptos y teorías que se aceptan sin mayor análisis, y que carecen totalmente de relación o viabilidad con la situación concreta que está viviendo la sociedad mexicana, cuyo Estado-Nación vive los mismos fenómenos generales antes descritos. Se trata de trabajar bajo criterios legalistas, que se agotan en definiciones y conceptos dados y con significados únicos y unívocos que en nada van a potenciar posibilidades de extensión y desarrollo.

Metodológicamente, esta investigación jurídica tradicional trabajará bajo el esquema hipotético deductivo, dando por conocimiento acumulado las premisas básicas de una hipótesis (parte objetiva), que reunirá todo el conocimiento acumulado, escrito y narrado por autores y juristas, realizados en otras épocas y, tal vez, lejos de la sociedad como realidad socio-histórica, basada en segmentos parciales de esa realidad y con no poca subjetividad de apreciación e interpretación de los fenómenos socio-jurídicos de épocas pasadas y diferentes a la realidad actual.

De esa premisa, derivarán un conjunto de interrogantes o conjeturas que van a responder, a su vez, a categorías y conceptos cristalizados que seguramente, bajo parámetros estadísticos, podrán complementar elementos argumentativos de ratificación o modificación de los supuestos dados por el conocimiento acumulado de la premisa hipotética inicial.

El desarrollo de este tipo de investigaciones teóricas continúa ajustándose a los lineamientos que señalan los protocolos, y que registran y dan

⁴ Rodríguez Garavito, César. *Navegando la globalización: un mapamundi para el estudio y la práctica del derecho en América Latina*, en obra colectiva, “El derecho en América Latina, un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI”, Coord. César Rodríguez Garavito. Editorial, siglo veintiuno. Buenos Aires, Argentina, 2011.

cuenta de una ruta crítica, lineal y previsible, que se desprende de aplicar al conocimiento acumulado conceptos y categorías que, generalmente, repiten o se adhieren al discurso dominante en relación al tema-problema. La bibliografía, que no es más que la experiencia narrada de otros autores en tiempo y espacios generalmente lejanos al aquí y ahora, del tema problema investigado, complementan a este pensamiento con contenidos cristalizadas.

Bajo este pensamiento teórico-cognitivo, el investigador se encierra en general en el conocimiento acumulado, utilizado y construido bajo categorías y conceptos derivados de experiencias y contextos distintos al que se está tratando de abordar por el investigador en cuestión, y evidencia una separación tajante entre el sujeto y el objeto de conocimiento, confundándose además éste con el problema.

Otra característica de este pensamiento, que podemos calificar de tradicional, es que pone límites a priori al tema-problema, cuestión que se aleja de toda realidad socio-histórica, que se caracteriza por ser cambiante, indeterminada y compleja. Decimos realidad socio-histórica, contemplando texto y contexto presente en una investigación jurídica cualquiera.

También tenemos como característica presente en este tipo de investigaciones, el concepto de seguridad, que se expresa en coherencia y construcciones lógicas, de la cual deriva una supuesta realidad socio-jurídica determinada, fija e inmutable. Se afirman, como premisa dogmática, significados unívocos que cierran la realidad y no permiten opciones distintas a lo que originalmente entregó la hipótesis, que viene a conformar y deformar el conocimiento acumulado, sin relación al aquí y ahora de la dinámica jurídico social vigente en toda sociedad humana.

Tal afirmación dogmática, no resiste mayor análisis, pues en el propio mundo del Derecho observamos que la dicotomía texto o norma jurídica, y realidad o contexto, a poco andar se alejan, y la vigencia de la ley se congela, mientras el mundo de la realidad regulada la supera y rebasa permanentemente.

En el campo de los derechos económicos, sociales y culturales, este pensamiento se expresa en privilegiar el conocimiento acumulado existente en la materia, y el investigador se orientaría por la descripción e interpretación sobre este tipo de derechos que, bajo los criterios legalistas, se encuentran en un terreno programático, a los cuales les falta recursos y voluntad política para respetarlos. En la situación actual de este tipo de derechos en nuestro orden normativo, este pensamiento teórico se ajustaría a ver si existen o no restricciones de nivel constitucional al respeto y defensa de este tipo de derechos económicos, sociales y culturales, pues sus conceptos y categorías estarían prefijados por una visión limitada y estrecha del verdadero alcance

que tienen los tratados de derechos humanos en el ámbito de estos derechos económicos, sociales y culturales.

Aquí se observa cómo la visión parametral, cristalizada y dada de la realidad socio-jurídica en este estratégico punto, influye y determina el tema-problema de investigación, sin que se abra el horizonte a distintas visiones o miradas que, en función de los derechos fundamentales, puedan potenciar niveles de avance y respeto real al hombre concreto que está en el centro de este tema-problema.

Como podemos observar, estas investigaciones no están en condiciones de legitimar iniciativas propias del investigador, pues la inercia de los conocimientos acumulados en este campo, prefijan y predisponen escenarios muy anunciados que impiden abrir paso a interrogantes innovadoras que permitan registrar segmentos de realidades distintas a la realidad hegemónica que presenta la inercia del conocimiento acumulado, del cual los juristas somos herederos y seguidores irredentos.

III. EL PENSAMIENTO EPISTÉMICO

Partiendo de una subjetividad de posibilidades del investigador, se plantea en este pensamiento una relación de conocimiento ante la realidad socio-histórica, y las ciencias jurídicas y sociales en general.

Para este paradigma, como dijimos anteriormente, la realidad –en cuyo seno existe el Derecho– es cambiante, indeterminada, multidimensional y compleja. Por lo tanto, y por ello, es disfuncional abordarla o investigarla con teorías, conceptos y categorías fijas e inmutables, máxime que derivan de discursos y narrativas previas a esta dinámica realidad.

Un primer elemento del razonamiento crítico, es plantearnos ante dicha realidad en una doble posición: como inserto o integrado en dicha realidad, o como un sujeto externo a tal dinámica social.

Para intentar resolver esta doble vertiente de posibilidades, el pensamiento epistémico nos exige un autoexamen personal como investigador, como sujeto social, o incluso como sujetos históricos en el tipo de las conocidas investigación-acción.

Un elemento o categoría que debemos tener presente, es utilizar la categoría de totalidad, que representa una primera apertura hacia la realidad. Es, por lo tanto, un modo de organizar la apertura del conocimiento hacia una realidad que no se conforma con permanecer dentro de ciertos límites teóricos, pues se fundamenta en un concepto de lo real, de lo presente, como una articulación compleja de procesos, y exige que cada uno de éstos sea

analizado y confrontado en términos de sus relaciones con otros; por lo que a la totalidad también la podemos concebir como una categoría dialéctica.

También la totalidad constituye una herramienta de construcción histórica del conocimiento, pues se considera que sólo a través de ella se puede convertir el conocimiento que tenemos sobre lo dado (presente acumulado), para formar una base o una perspectiva para lo no dado, o que se dará o puede darse en el futuro.

La totalidad, pues, plantea la cuestión de la superación de los condicionamientos del razonamiento previo, y esto supone una constante ruptura de los modelos teóricos tradicionales, e implica en el plano epistemológico la transformación de los parámetros, ya que éstos devienen de condiciones lógico-epistemológicas de apertura o de cierre hacia la realidad.

Por último, la totalidad permite distinguir entre construcción de la verdad, y los caminos que conducen hacia la problemática de la verdad, esto es, entre el objeto y la forma de construirlo. En consecuencia, el planteamiento de la totalidad puede considerarse como una alternativa que define una línea de reflexión de grandes potencialidades, es decir, es una construcción racional que permite establecer una base de razonamiento que puede servir para sintetizar una reflexión sobre prácticas investigativas jurídicas ya realizadas, pero también para desarrollar formas de pensar que no necesariamente son un reflejo de aquellas.

Aceptado lo anterior, la totalidad sirve al investigador para extraer o desarrollar una aprehensión de la realidad, que tiene por objeto encontrar la forma de razonamiento más adecuada para registrar y dar cuenta de la compleja realidad. Se trata de que la aprehensión se vuelve una metodología para analizar *lo dándose*, para lo cual -más que aprisionar el conocimiento- va a poner el acento sobre reglas del saber al respecto, pues dicha aprehensión tiene como misión la costumbre de viajar por la filosofía, y de esta manera no ocultar por más tiempo la cabeza en el polvo de las cosas, lo que implica estar alerta a que *lo dándose* de este minuto se va a distinguir necesariamente de *lo dado*, que fue capturado en una primera aproximación. No está de más destacar que *lo dándose*, alude a datos reales muy ligados a las llamadas investigaciones empíricas.

De esta etapa, debemos mencionar los siguientes aspectos:

- 1) La realidad socio-histórica constituye una articulación en movimiento, que obliga, en cualquier recorte de observación, a distinguir entre *lo dado* y *lo dándose* (*texto y contexto*).
- 2) Esta exigencia implica distinguir entre las referencias empíricas (como *lo dado*) y los requerimientos de la potencialidad (como *lo dán-*

dose), que cumplen en su conjunto la función de requisito de objetividad (totalidad).

- 3) El concepto de realidad como movimiento cumple una función epistemológica, y no la de ser su concepción ontológica.
- 4) La teoría se subordina al esfuerzo de reconstrucción del problema, que ha servido como punto de partida para aproximarse a su especificidad histórica.
- 5) Así se definen opciones de teorización, mediante las cuales transforman al problema inicial en objeto teórico de estudio. Aquí la teoría no es previa sino emerge del cotejo entre *lo dado* y *lo dándose*.
- 6) Así se ubica el razonamiento sobre la realidad histórica en un campo más vasto que el de la teoría.⁵

Lo anterior nos permitiría señalar tres momentos o pasos que podríamos llamar ‘etapas metodológicas’ que derivan de un pensamiento epistémico, consecuencia de una relación de conocimiento que aspira a construir nuevo conocimiento.

El primer paso, como vimos anteriormente, derivado de la totalidad, es la *aprehensión*, consistente en una forma articulada de razonar, la cual se restringe a delimitar que son campos posibles de transformarse en objeto de conocimiento. Este paso nos brinda una relación abierta y potencial con la realidad, que posteriormente dará lugar a una explicación teórica. Sirve también la *aprehensión* para problematizar universos empíricos, que pueden servir como punto de partida de la teorización; en síntesis, la *aprehensión* refleja posibilidades de opciones para teorizar algo. Es también escenario de reflexión y razonamiento.

Una etapa siguiente la constituye la *construcción del objeto*, que implica convertir lo pensable en lo teorizable. Así, el objetivo de esta etapa es la de establecer un campo de trabajo de pensamiento, con sus diferentes puntos de vista, para que este problema que hemos afrontado sirva de punto de partida, es decir, construir un campo articulado con base en un problema central, para obtener articulaciones posibles de dicho problema.

Una tercera etapa es la de la *explicación*: ya aprehendido y construido el objeto debe pasar al nivel de la explicación, donde se ubica el nivel o marco teórico. Esta etapa de la metodología consiste en el movimiento de la razón, desde la determinación de lo posible de teorizarse hasta la teoría misma; es decir, mientras la *aprehensión* tiene como objeto un campo de opciones, la *explicación* tiene por objeto la explicación del objeto elegido.

⁵ Zemelman Merino, Hugo, “*Los horizontes de la razón*”, Editorial, Antropos. Barcelona, España, 1992. Tomo I y II, 225 p. y 101 p.

Cabe señalar que para el pensamiento epistémico no hay un concepto único de teoría, sino perfiles abiertos de la misma, consistente con estas ideas, no se parte de algo establecido para posteriormente teorizarlo, sino que reflexionamos primero, nos ubicamos en la epistemología y establecemos, dentro de esta reflexión, varias opciones teóricas.

IV. EL PENSAMIENTO EPISTÉMICO APLICADO AL DERECHO

Como hemos señalado desde inicio, el Derecho no es ajeno a la realidad socio-histórica cambiante, indeterminada, multidimensional y compleja. Por ello, los elementos planteados precedentemente tienen directa vinculación con el mundo del Derecho y sus investigaciones.

1. *Conceptos de significante y significado*

En este orden de ideas, es posible identificar en el Derecho que como disciplina es en parte *significante*, en el sentido de ser un campo semántico abierto a la libre interpretación y argumentación principista; y a la vez puede ser *significado*, en el sentido de ser un campo cerrado (jurisprudencia unívoca).

Según lo anterior, en la tradición jurídica teórica-cognitiva se piensa que la norma jurídica, como tal, sólo posee un *significado*, es decir, predomina la idea de una aplicación mecánica de la ley en la cual la única base que sirve para la aplicación de la norma será la interpretación reiterada del juzgador. Sin embargo, si aplicamos el pensamiento epistémico nos orilla al campo de lo *significante*, para avanzar hacia la dinámica realidad socio-histórica, y que puede servir para diseñar nuevas reflexiones más flexibles sobre la aplicación del Derecho; aquí vemos cómo el pensamiento epistémico abre escenarios de potencialidad muy convenientes para adaptar y flexibilizar las normas jurídicas, y superar lo permanentemente dado, que caracteriza el pensamiento positivista del Derecho, y que en muchas ocasiones, lo ha transformado en verdaderos obstáculos al cambio social.

Conviene señalar que hay autores, como Hart, que han manejado una mirada flexible del Derecho, a través de lo que él llamó 'textura abierta' de la norma, con lo cual ratificamos que el aporte de esta visión epistémica abre nuevos caminos a un pensamiento abierto y crítico del sistema jurídico.⁶

⁶ Hart, Herbert Lionel Adolphus, "El concepto de derecho", trad. Genaro Carriro. Ed. Abeledo-Perrot, Buenos Aires, 1993. p.322.

2. *La idea de potencialidad*

Este concepto, que surge de esta forma de observar la realidad socio-histórica, es ampliamente aplicable a conceptos jurídicos, en el sentido de que las instituciones que analizamos no agotan su estudio con una sola mirada u observación (es decir, *lo dado*), pues la dinámica social modifica y altera (a través de *lo dándose*) a las propias instituciones.

La idea de potencialidad, en el ámbito del Derecho, ofrece grandes perspectivas, que deben ser utilizadas para las investigaciones jurídicas. Por ejemplo, la potencialidad que demostró un juzgador inglés para interpretar los derechos humanos en el caso del dictador Pinochet, permitió que esta potencialidad llegara a extender extraterritorialmente la aplicación de una ley española al interior del Derecho inglés, cuestión que marcó un hito fundamental en la defensa de los derechos humanos y el castigo a los violadores de los mismos.⁷

V. LOS DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES, Y EL PENSAMIENTO EPISTÉMICO.

Para situar la perspectiva totalmente distinta a la vista anteriormente, con ocasión del pensamiento teórico-cognitivo, nos permitimos transcribir una cita textual que dimensiona nuestro tema, precisamente en un pensamiento epistémico claro:

El Dr. Amartya Sen, Premio Nobel de Economía, subrayaba hace algunos años que un elemento central del debate contemporáneo sobre los derechos humanos (y debiera añadir 'desde' los derechos humanos) debía necesariamente ser la ampliación del marco ajustadamente legalista o, siendo más generosos, jurídico, en el que se había privilegiado su desarrollo y, por reflejo, incluso su propia crítica. Debíamos evitar "encerrar prematuramente el concepto en una estrecha caja", y más bien propulsar nuestras discusiones al más amplio, más exigente y más dinámico posible de los escenarios, el del "razonamiento público del mundo contemporáneo."⁸

⁷ Zemelman, Hugo. "*El conocimiento como desafío posible*". Instituto Politécnico Nacional, México, 2009.

⁸ Hernández Valencia, Javier, "*Introducción*", en "*Tendencias de los Tribunales Constitucionales de México, Colombia y Guatemala. Análisis de sentencias para el Control de convencionalidad*", México, Suprema Corte de Justicia de la Nación y Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2012, p. 21.

Queda claro, en esta cita, que el tema de los derechos humanos debe, en primer lugar, analizarse desde la totalidad, pues una descripción normativa, altamente protectora, no implica, en la práctica, ninguna articulación con la realidad socio-histórica concreta, y mucho menos con la proclamada defensa del principio *pro homine*.

En segundo lugar, se procede a lo que sería una aprehensión de todas las dimensiones y aristas que están detrás de los derechos sociales. Desde esta mirada de abstracción articulada, relacionaríamos que la violación de tales derechos va más allá de su reconocimiento, exigibilidad y práctica social concreta, si no se observa la racionalidad del modelo económico que genera la pobreza, la desigualdad, la falta de vivienda, educación, salud, etc.

De esa mirada, que lo da la totalidad y la aprehensión, debemos realizar recortes pertinentes y significativos de esa realidad, a fin de inscribir estos derechos sociales en una teoría general, que explique el origen y la carencia de tales derechos, que –de ser subjetivos– pasan a ser derechos objetivos de toda sociedad democrática de Derecho.

El proceso metodológico, que brevemente enunciamos, pasa a la etapa de la *explicación*, y en ella los datos empíricos y estadísticos conforman complementos adicionales, pero que en ningún caso pueden predominar por sobre la reflexión y las interrogantes que el investigador, en esta materia, debe imperativamente realizar. Por ello que es fundamental, distinguir claramente que lo epistemológico – metodológico, es la vertiente sustancial muy separada de las técnicas de investigación propiamente tal, en donde la división entre cuantitativas y cualitativas juegan un papel fundamental.⁹

En el contexto del enunciando temático de los Derechos Sociales, surge una primera pregunta que apunta a responder *para qué estudio los derechos sociales*, reflexión ésta, que implica una opción necesariamente axiológica y no estrictamente legalista o dogmática. Y, además, puede orillar al investigador a comprometerse en investigaciones grupales de reconocimiento y vigencia de estos derechos en sectores marginales o vulnerables, materializando lo que se conoce como una investigación-acción.

Otra interrogante pertinente es identificar el contexto histórico en que se hace la interrogante anterior, en donde la temporalidad y lo espacial (local o nacional) pasan a jugar un papel fundamental, pues los derechos sociales son expresiones socio-históricas que derivan de sistemas económicos con mayor o menor compromiso con la justicia social.

⁹ Tarrés, María Luisa. “*Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*”, Ed. Porrúa, México, 2004.

Un aporte complementario, que compendia texto y contexto en la realidad socio-histórica indeterminada y compleja, es la conceptualización de una idea síntesis de derechos sociales que, para países como México, constituyen instrumentos auxiliares que, si logran reconocimiento y exigibilidad en tribunales, constituirían un gran aporte al Estado social de Derecho al que México intenta construir. Así, los derechos económicos, sociales y culturales, que forman parte del orden jurídico nacional, encuentran bases constitucionales y legales adicionales en el concepto de ‘mínimo vital’ que el Ministro Juan Silva Meza señala textualmente:

A reserva de hacer estudios más exhaustivos que permitan formar un criterio, el reconocimiento, aunque implícito, del derecho al mínimo vital también podría relacionarse con diversos preceptos que contemplan en qué campos debe darse esa protección básica y mínima. La incorporación de los derechos a la educación, a la salud, a la vivienda, a la alimentación y al trabajo parecen configurar el piso mínimo que se ha asociado con el mínimo vital¹⁰.

El pensamiento del Ministro Silva Meza se ajusta plenamente al pensamiento epistémico aplicable al derecho que hemos desarrollado líneas arriba, para lo cual, la vinculación con el Tratado de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, conocido como Pacto de San José, amplía el universo de conocimiento al respecto, a lo cual, debe sumarse razonamientos vía argumentaciones principistas, con lo cual, inscribimos este objeto de conocimiento en el ámbito de la realidad socio – histórica en la cual ningún precepto jurídico puede excluirse.

VI. CONSIDERACIONES GENERALES

- 1) El propósito de estas reflexiones es llamar la atención de una ausencia notoria y evidente en las investigaciones jurídicas contemporáneas, que se expresa en la desvinculación total de los fenómenos jurídicos de las ciencias sociales y específicamente de la realidad socio-histórica, en cuyo seno las normas jurídicas funcionan.
- 2) Este rescate científico del derecho exige un tremendo esfuerzo de creación e innovación en los investigadores mexicanos y Latinoamericanos que cultivan la ciencia jurídica en general.

¹⁰ Silva Meza, Juan. “*Mínimo vital*”, ¿Hay justicia para los derechos económicos, sociales y culturales? Coord. Cervantes Alcayade, Magdalena, *et al.*, Suprema Corte de Justicia/UNAM, México, 2014.

- 3) Al identificar la realidad socio-histórica de nuestros países debemos ubicarnos en una evidente paradoja que nos ofrece el llamado Estado del arte o conocimiento acumulado que forma parte de todo enunciado temático que se problematiza en el proceso de creación o construcción de conocimientos nuevos.
- 4) La paradoja que mencionamos en el cuerpo de esta ponencia se refiere a que la cultura jurídica vigente en nuestras universidades, sigue anclada al concepto de Estado-Nación que privilegia las fuentes tradicionales de creación del derecho y que coexisten con una globalización jurídica que está presente desde los contratos pasando por la *Lex mercatoria* hasta llegar a los Tratados Internacionales de Derechos Humanos y las Cortes Internacionales en la materia.
- 5) Para registrar esta evidente disfuncionalidad incursionamos por dos tipos de pensamientos, que son útiles para dar cuenta de ambas vertientes del Estado del arte jurídico de la región:
 - A) El pensamiento teórico cognitivo, que registra solo los textos y los discursos jurídicos internos dominantes.
 - B) El pensamiento epistémico, que se ubica en una relación de conocimiento que abre enormes perspectivas a registrar texto, contexto y valores, planteando a los investigadores en materia de Derechos Humanos, compromisos como sujetos históricos y no simples operadores neutros y asépticos.
- 6) De estos dos tipos de pensamiento se derivan consecuencia y aspectos metodológicos, que deben diseñarse y construirse con el aporte de nuevos investigadores de razonamientos abiertos y flexibles y no ligados a la dogmática conservadora tradicional tan frecuente en nuestras universidades Latinoamericanas.
- 7) Estas líneas recogen los aportes trascendentales que realizó el Dr. Hugo Zemelman Merino, en el colegio de México, lamentablemente fallecido, a quién rendimos homenaje y que nosotros solo extendemos al ámbito del derecho.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- HART, Herbert Lionel Adolphus, *“El concepto de derecho”*, trad. Genaro Carriro. Ed. Abeledo-Perrot, Buenos Aires, 1993.
- HERNÁNDEZ VALENCIA, Javier, Javier, *“Introducción”*, en *“Tendencias de los Tribunales Constitucionales de México, Colombia y Guatemala. Análisis de sentencias para el Control de convencionalidad”*, México, Suprema Corte de Justicia de la Na-

ción y Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2012.

RODRÍGUEZ GARAVITO, César. “*Navegando la globalización: un mapamundi para el estudio y la práctica del derecho en América Latina*”, en obra colectiva, “El derecho en América Latina, un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI”, Coord. César Rodríguez Garavito. Editorial, siglo veintiuno. Buenos Aires, Argentina, 2011.

ROMERO MARTÍNEZ, Juan Manuel. “*Estudios sobre la argumentación jurídica principalista, Bases para la toma de decisiones judiciales*”. Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM. México, 2015.

SILVA MEZA, Juan. “*Mínimo vital*”, ¿Hay justicia para los derechos económicos, sociales y culturales? Coord. Cervantes Alcayade, Magdalena, et al., Suprema Corte de Justicia/UNAM, México, 2014.

TARRÉS, María Luisa, “*Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*”, Ed. Porrúa, México, 2004.

WITKER, Jorge, “*Metodología de la enseñanza del derecho*”, Editorial Porrúa, México, 2008.

ZEMELMAN MERINO, Hugo. “*Los horizontes de la razón*”. Editorial, Antropos. Barcelona, España, 1992. Tomo I y II.

———, “*El conocimiento como desafío posible*”. Instituto Politécnico Nacional, México, 2009.

———, “*Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales Latinoamericanas*”. Instituto Pensamiento y cultura en América A. C. México, 2013.

LA EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS BASADA EN EL MÉTODO ACTIVO-MOTIVACIONAL Y LA IMPORTANCIA DEL PROYECTO ALFA TUNING AMÉRICA LATINA

Grecia Katya YARANGA PAREJA

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es comparar el método de evaluación tradicional del derecho y el método de evaluación por competencias, analizando además el Proyecto Alfa Tuning América Latina; así como también la evolución que ha tenido la enseñanza de la disciplina jurídica en diversos países, siendo que en algunos casos se ha optado por adaptar los métodos de enseñanza a la evolución de la sociedad, que si bien no es un punto discutible, ya que evidentemente el Derecho se debe adaptar a las necesidades sociales y por ende a su evolución, ello da pie a que la interpretación del mismo se haga de manera errónea, optando por recurrir al utilitarismo contemporáneo en los métodos de enseñanza el cual puede en algunos casos llevar a la vulgarización de la educación jurídica.

PALABRAS CLAVE: Proyecto Alfa Tuning, métodos de evaluación, instrumentalización de la enseñanza jurídica, métodos de enseñanza.

ABSTRACT: The objective of this study is to compare the traditional evaluation of the right method and the method of evaluation by competences, analyzing also the project Alfa Tuning America Latina; as well as also the evolution that has had the legal discipline teaching in several countries, being that in some cases has been chosen to adapt teaching methods to the evolution of society, that if well no it is a moot point, since obviously the law must adapt to social needs and therefore its evolution This gives rise to the interpretation of the do wrongly, opting to use the contemporary utilitarianism in the method of teaching which can in some cases lead to the popularization of legal education.

KEYWORDS: Project Alpha Tuning, methods of assessment, teaching legal instrumentalization, teaching methods.

SUMARIO: I. *Consideraciones Preliminares*. II. *¿Qué pretendemos enseñar?*. III. *Método activo-motivacional*. IV. *¿Quiénes y a quiénes enseñan?*. V. *Proyecto Alfa Tuning América Latina*. VI. *Evitemos el vulgarismo jurídico*. VII. *Consideraciones finales*. VIII. *Bibliografía*.

Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo,
involúcrame y lo aprendo

Benjamín FRANKLIN.

I. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Quisiera comenzar citando párrafos del libro del jurista Agustín Gordillo¹, que nos ilustra a manera global cual es el objetivo no sólo del presente ensayo sino del congreso que viene realizándose sobre pedagogía jurídica.

En su obra, el doctor Gordillo afirma haber sido discípulo del filósofo Eduardo Rabossi: “Me hizo comprar muy pocos libros. Otros los compré yo después, en el camino, pero no me atiborré de información. Me formó.² En la Facultad siempre trabajé mucho en equipo y cada vez me convenzo más: No tiene sentido dar clase para una cantidad ‘X’ de alumnos, en el sentido de clase magistral. Por supuesto a veces las sigo dando, pero sé que por ahí no pasa lo importante”³.

Cuando le preguntan al jurista ¿Qué es enseñar?, él indica lo que considero debería ser una respuesta típica de todo docente: “Más que transmitir información es dar elementos para aprender, para pensar, resolver problemas, encarar situaciones nuevas. Diseñarles el problema, el caso y luego que hagan lo que puedan, busquen en los libros, en los hechos, en la realidad, en su corazón, en el cerebro, en donde quieran”⁴.

El doctor Gordillo considera que todo docente debería tener diversas características como la sinceridad, tener la capacidad de decir “no sé” y “tiene razón”, se trata de que el docente sea buena persona, *no puede ser docente gente que no lo es porque el alumno es una situación muy frágil, casi subordinado*

¹ Gordillo, Agustín, “Enseñar, aprender y pensar el derecho administrativo”, *Tratado de Derecho Administrativo y Obras Selectas (Tomo 10)*, http://www.gordillo.com/pdf_tomo10/libroii/dialogos2.pdf

² *Ibidem*, p. 566

³ *Ibidem*, p. 568

⁴ *Ibidem*, p.568

en ese contexto a un poder que tal vez sea muy absoluto⁵, y ahí entra lo que lo indico como calidad humana, es necesario también que sea responsable y tenga dedicación y yo le agregaría también el tema de la pasión que es consecuencia de la vocación.

Se entiende que el docente debe tener diversas cualidades especiales, las cuales al aplicarlas junto con la forma de enseñar, formarán un profesional completo, en muchos casos futuro docente.

Es por ello necesario que se puedan tocar temas que son transversales a todas las disciplinas, como lo es la forma de enseñar, dentro del eje temático de evaluación de conocimientos en la formación jurídica universitaria.

Enseñar derecho no es lo mismo que enseñar matemáticas, las operaciones numéricas tiene fórmulas unificadas reconocidas en todo el mundo, el derecho no es unificado, partiendo por tener legislaciones diferentes con diversos fundamentos y de acuerdo al desarrollo social del país; recordando uno de los mandamientos del Abogado elaborados por Couture: “el derecho se aprende estudiante pero se ejerce pensando”, al analizar dicha frase tenemos dos momentos en la formación del abogado: la primera aquella dónde el estudiante absorbe todo tipo de conocimientos, para en una segunda y posterior etapa aplicarlas directamente a través de rapidez de solución de conflictos; esa es la base del abogado, la agilidad mental, y no sólo me refiero al abogado litigante, sino a todo tipo de profesional jurídico; ya que a diferencia de otras carreras universitarias, en el derecho no hay métodos indiscutibles, no hay teorías absolutas, no hay soluciones correctas; todo es relativo y dependerá de cómo fundamente el abogado la posición, teoría o parte de doctrina que defienda.

Es allí donde radica la naturaleza especial del abogado, sumando a ello que el derecho es una profesión transversal a todo tipo de situación pensable y también inimaginable (se evidencia en la creciente regulación que se está originando a raíz de la creación de nuevas tecnologías, como por ejemplo el arduo debate sobre la regulación de los contratos online, temas que hasta hace unas décadas eran inimaginables, sin embargo ahora entra a regular también ese tipo de situaciones por la injerencia que tiene en la vida de todo sujeto de derecho).

Tomando en cuenta dichas referencias, el rol que juega el docente jurídico es fundamental para el desarrollo de la sociedad, desde que vivimos en un estado de derecho, las normas son las que ordenan el orden social y nos permiten tener una convivencia pacífica y formas imparciales de solucionar conflictos y proteger derechos. Entonces ¿Cuál es el rol del docente en el

⁵ *Ibidem*, p.569

proceso educativo? Decir que es meramente un agente que traslada conocimientos nos lleva a una respuesta incorrecta.

El docente sí tiene como papel fundamental trasladar conocimientos, enseñar en abstracto; pero ello no se agota allí, teniendo en cuenta que la enseñanza debe tener una metodología tal que penetre en el alumno, que le genere ansias por querer saber más, que lo motive; cuando los alumnos interiorizan los conocimientos, se puede decir que se ha realizado una exitosa labor.

Si el rol del docente es lograr que los alumnos aprendan para la vida y no para el examen, ¿Cuál sería la manera de saber si dichos conocimientos están siendo procesados con éxito o no? A través de la evaluación; y nos persigue entonces la pregunta: ¿Cuál es el método de evaluación que contribuye a mejorar el aprendizaje y que refleja efectivamente la interiorización de conocimientos? Para ello es necesario saber qué es lo que se está enseñando.

II. ¿QUÉ PRETENDEMOS ENSEÑAR?

Si vamos a tocar el tema de cómo enseñar Derecho, debemos primero saber qué es lo que vamos a enseñar. El derecho siempre se ha entendido como *conjunto de normas jurídicas, creadas por el estado para regular la conducta externa de los hombres y en caso de incumplimiento está prevista una sanción judicial*⁶.

El derecho es aquella disciplina que nos permite poner al límite valores, moral y la justicia, sopesar, dilucidar, elegir; y si queremos ser utópicos realistas, nos permite crear herramientas para un mundo mejor, ya que el regular a través de normas el orden social y respetando el estado de derecho, la comunidad en general puede aspirar a una convivencia “feliz”.

José Manuel Delgado en el Cuaderno de Pedagogía⁷ indica que en caso de la enseñanza del derecho, toda enseñanza implica una metodología, y toda metodología necesariamente implica 3 elementos: (i) epistemología, (ii) ciencia y (iii) ontología.

Siendo que la primera nos dice cómo conocer el derecho ocupándose de *exponer de forma congruente y sistemática la ideología normativa destinada a la regulación de la conducta social, de desarrollar la técnica apropiada para la solución de los problemas que suscita dicha regulación y de participar en el diseño y realización del plan*

⁶ Flores, Fernando y Carvajal, Gustavo, “*Nociones de Derecho Positivo Mexicano*”, México, 1986, p. 50.

⁷ Delgado Ocando, José Manuel, “*Cuadernos de pedagogía jurídica*”, Valencia: Universidad de Carabobo, 1978, p. 36.

*normativo de la sociedad civil políticamente organizada*⁸. No indica cómo conocer, o el método adecuado para obtener conocimientos.

Respecto al segundo elemento, se refiere al tipo de disciplina que se estudia, en este caso una disciplina jurídica la cual tiene objeto, estudiar la forma de interpretar, organizar un ordenamiento jurídico, integrar normas.

Sobre la ontología, es referida a la filosofía de la disciplina jurídica, estudia en sí el objeto de estudio no para desarrollarlo en base a ello, sino que el mismo objeto en un fin de estudio en sí mismo para la ontología.

Delgado indica además que *la ontología se refiere a la naturaleza del objeto de la ciencia del derecho, condiciona la metodología jurídica y define la tarea epistemológica, es decir la teoría capaz de analizar y explicar el sistema del derecho*⁹.

Indica que el objeto de estudio de la epistemología es la ciencia del derecho, el de la ontología es el derecho per se. *La epistemología es parte de la ciencia y la ciencia es pragmática*¹⁰.

Aquí reflexionaremos sobre la tarea epistemológica, analizando el modelo correcto explicar el sistema jurídico, entendiendo como explicar: enseñar derecho.

Es interesante también, conceptualizar el derecho a través de la teoría tridimensional, la cual nos indica que se puede ver el derecho a raíz de su composición por 3 elementos: los valores adquiridos, las normas jurídicas y la conducta de la persona humana.

Se dice que a través de la teoría tridimensional se puede poner fin a los problemas jurídicos más complejos, y cito un párrafo a continuación a fin de comprender a fondo de qué se trata esta teoría:

El derecho no es realidad física ni biológica ni psíquica. [...] Sus leyes mismas son meramente descriptivas. Nos dicen como ocurren sus cambios y procesos, pero jamás como deben ser. En esas capas de la realidad natural, los valores carecen de sentido. El derecho es realidad histórica cultural [...]. El hombre tiene historia, porque acumula y transmite experiencia. El derecho es parte de la experiencia humana [...].

[...] ¿qué es el derecho como un deber ser? Es exigencia de realización de valores. El no ser real de los valores apunta a un positivo deber ser. Los valores generan el deber ser, pero a la vez tienen la particularidad de presentarse como fines. La justicia es el fin último del derecho¹¹.

⁸ *Idem.*

⁹ *Idem.*

¹⁰ *Idem.*

¹¹ Mantilla Pineda, Benigno, “*Teoría Tridimensional del Derecho*, Universidad de Antioquia”, Colombia, p. 77, <http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/download/66497/69107>

Con todo ello evidenciamos que el Derecho no sólo es la posibilidad de crear normas, no involucra tan sólo el derecho positivo, sino que tiene una gama de contenido que debe expandirse hasta poder colegir que el fin del mismo es la justicia y para ello la enseñanza del derecho no debe ser una enseñanza tan sólo expositiva porque ello sería ideal si se tratara de aprendizaje sólo de normas, sin embargo al haber dicho que ello no es así, la enseñanza debe ser crítica.

III. MÉTODO ACTIVO-MOTIVACIONAL

Hace ya unos años, en mi universidad de origen (Pontificia Universidad Católica del Perú), se llevó a cabo una conferencia titulada “Saquen una hoja: los controles sorpresa en la enseñanza jurídica”.¹²

Sucede que en el Perú, en el sílabo: dentro de un acápite se ubica el método de evaluación, y es curioso notar que cuando el docente entrega los sílabos en la primera clase, una de los ítems más importantes a tener en cuenta para el alumno es la metodología de evaluación.

A través del método empírico (incluyendo mi propia experiencia), he notado que la gran mayoría de estudiantes lo primero que ven en el sílabo es la forma de evaluación. Totalmente válido teniendo en cuenta que el comenzar un curso es como comenzar un juego en el que la metodología de evaluación equivale a las reglas del juego; por lo tanto teniendo las reglas claras, se puede desarrollar un buen partido y aunque a diferencia del juego real aquí todos deben salir ganando, es necesario estar de acuerdo en cómo se desarrollará el mismo.

Volviendo al punto central, en la conferencia se tocó el tema de los controles sorpresa, dentro de la metodología de evaluación que les comentaba, en gran parte de los cursos de la carrera de Derecho, el mayor porcentaje del total de la nota final se le otorga a la evaluación permanente la cual a su vez en casi todos los casos equivalen a controles de lecturas, prácticas calificadas, participaciones, trabajos grupales u otros.

Una forma común de metodología de evaluación es la siguiente división de porcentajes:

- 60% evaluación permanente (5 controles de lectura a lo largo del ciclo y se elimina la nota más baja)
- 40 % examen final

¹² Conferencia: *Versus*: “Saquen una hoja: los controles de lectura en la enseñanza jurídica”, <https://www.youtube.com/watch?v=YToHijSIk-k>

Tenemos entonces que dentro del 60 % de la nota final se encuentran los controles de lectura, los cuales en gran medida instruyen al docente sobre la continuidad con la que los alumnos realizan las lecturas.

Hay docentes que les entregan a los alumnos un cronograma de trabajo en el ciclo en dónde les indican los temas a tratar para cada clase y a su vez las fechas de los controles de lectura, sin embargo en la mayoría de cursos eso no sucede así; ya que los docente prefieren aplicar los llamados “controles sorpresa”.

El título del evento en mención comenzaba con: “saquen una hoja(...)” ya que generalmente cuando los controles son sorpresa, los docentes o llevan la evaluación ya lista y la reparten en cualquier momento de la clase, o bien entra al aula el docente e indica a todos sus alumnos “saquen una hoja”, entendiéndolos que habrá control de lectura; siendo que en esos casos siempre se escucha un murmullo entre los alumnos diciendo: “no”, “para la próxima clase”, “repaso”.

El debate fue realizado entre dos reconocidos profesores de dicha casa de estudios. Por un lado teníamos a quien practicaba dicho método de evaluación que es un reconocido abogado peruano, el profesor Martín Mejorada, quien indicaba que dicho término “evaluación sorpresa” no existía como tal, ya que dicho término alude a aquellas evaluaciones las cuales realiza el docente a sus alumnos y los últimos no tienen idea sobre qué temas serán evaluados.

Indica el profesor Mejorada que el método de enseñanza está asociado a un sistema de evaluación llamado control permanente, el cual se materializa en el hecho de poder evaluar al alumno en cualquier clase sin comunicación previa, ya que al comenzar el ciclo académico se les entregan a los alumnos una relación de lecturas necesarias para el desarrollo de cada clase.

Cuando se les designa un cronograma de lecturas a los alumnos, se genera un deber de leer las lecturas correspondientes a cada clase y estar preparados en caso tome control de lectura.

Entonces, indica el profesor que no se le pueden llamar “evaluaciones sorpresas” cuando se les ha dado un tema específico que deben leer para casa clase, ya que la posible evaluación sólo sería la forma de certificar que efectivamente los alumnos cumplieron el deber de leer para la clase.

¿Cuál es la razón por la que el alumno deba leer para cada clase? Con las palabras del mismo profesor:

lo que hacen los docentes es participar del proceso de enseñanza; la universidad tiene una responsabilidad de formar profesionales absolutamente competentes en derecho. Y se debe tener en cuenta que el Derecho tiene dos

componentes: (i) La norma y la jurisprudencia, (ii) el comportamiento de los sujetos destinatarios. El profesor de Derecho no enseña los componentes por separado, sino que los involucra en el proceso dialéctico y los hace partícipes del caso y para ello es vital que el alumno pueda ir preparado¹³.

Contrarrestando la posición de evaluación a través de controles “sorpresa”, la posición el profesor Fernando del Maestro, también reconocido abogado peruano, se contrapone totalmente con las evaluaciones no programadas, indica que la *evidencia empírica y psicológica dan a conocer que los controles “sorpresa” disminuyen: (i) la motivación, (ii) el bienestar subjetivo, (iii) afecta negativamente el aprendizaje.*

Comenzaré indicando que estoy a favor de las evaluaciones no programadas y concuerdo plenamente con el profesor Mejorada en sus argumentos, sin embargo, concuerdo también con el profesor Del Mastro en el extremo que involucra la motivación dentro del proceso de evaluación.

Considero que pueden confluír ambos métodos de enseñanza sin alejarse del fin.

El proceso educativo tiene una etapa previa que es la motivación, debe existir una motivación para querer estudiar tal o cual cosa.

La motivación, más allá del desarrollo psicológico que se le pueda dar, no se da un momento determinado, la motivación es un proceso por el cual el ser humano pone toda su energía en realizar determinada acción para lograr un resultado.

Por lo tanto, los alumnos entran a la facultad de derecho o de leyes, con un ideal que muchas veces podría resultar utópico, pero que les sirve como motivación para el desempeño académico. El docente debe mantener ese entusiasmo a lo largo de la carrera profesional.

Entonces, para poder evaluar bien es necesario enseñar bien, y para lograr ello es necesario que la enseñanza sea basada en la motivación.

Para ello considero necesario realizar algunas modificaciones sustanciales, planteo se pueda reformular el plan de estudios de aquellas universidades que tengan consignado cursos puramente jurídicos teóricos en los primeros ciclos como por ejemplo “Derecho Civil 1”, “Derecho Penal 1”; ya que un estudiante a los 16 o 17 años, pese a que pueda tener la vocación definida, necesita reforzar la motivación con la que ingresa a la universidad para dar más del 100 % y comenzar siendo buenos para terminar siendo excelentes.

Por tanto planteo que el plan de estudios en el primer ciclo contenga cursos jurídicos sin que ellos sean totalmente teóricos. Por ejemplo, cursos de reconocimiento de instituciones públicas, curso que involucre trabajo de

¹³ *Idem.*

campo en el que los alumnos visiten las principales instituciones públicas relacionadas a temas jurídicos como por ejemplo el Poder Judicial, el Tribunal Constitucional, entre otros.

La experiencia visual cala más en el aprendizaje de los alumnos que la teórica, la experiencia vivida queda más en la memoria que la imaginada.

Dicho curso contendrá también lecturas que el alumno deberá estudiar, las cuales incluirán cual es el rol de cada institución, y en una de sus visitas ver de cerca, por ejemplo en dónde se presentan las demandas en los casos de familia.

Muchas veces, cuando el alumno culmina la carrera, puede dominar mucha teoría, doctrina, jurisprudencia, pero no saben cómo elaborar su primera demanda o dónde interponerla.

Dicha modificación del plan de estudios, al menos en el primer ciclo, es fundamental para que la motivación del alumno se mantenga o crezca.

Me enfocaré en dos aspectos: (i) la motivación que genera el plan de estudios y (ii) la motivación que genera el docente en cada curso. Siendo que los encargados del primer punto son aquellos profesionales responsables de realizar en análisis pedagógico del plan de estudios vigente en cada institución, siendo que el segundo punto corresponde directamente al docente.

Por tanto, dentro del primer punto, se podría implementar también cursos que podrían llamarse introductorios, pero no en dónde nos expliquen la teoría romano germánica y la diferencia de la misma con el common law; sino que, por el contrario, nos hagan sentir que necesitamos la teoría, que queremos la teoría, ¿cómo lograr eso? A través de la casuística, no el método teórico.

Cuándo el docente realiza una clase magistral, está realizando un método de enseñanza puramente teórico, y un reconocido jurista argentino, el doctor Fucito indica que la teoría pone al alumno en el cielo de los conceptos, y que los juristas que estaban en el cielo de los conceptos no se caían nunca, vivían en un montón de abstracciones absolutas, ello no concuerda con la realidad.

Es por ello que una de las recomendaciones es alejarse de la clase magistral; existe el llamado método del caso (MTC) originado en Harvard en el año 1914 con el fin de que los estudiantes de leyes puedan analizar y enfrentarse a casos reales:

Los objetivos de esta técnica (UPV, 2006) son:

- Formar futuros profesionales capaces de encontrar para cada problema particular la solución experta, personal y adaptada al contexto social, humano y jurídico dado.

- Trabajar desde un enfoque profesional los problemas de un dominio determinado. El enfoque profesional parte de un problema real, con sus elementos de confusión, a veces contradictorios, tal como en la realidad se dan y se pide una descripción profesional, teóricamente bien fundada, comparar la situación concreta presentada con el modelo teórico, identificar las peculiaridades del caso, proponer estrategias de solución del caso, aplicar y evaluar los resultados.
- Crear contextos de aprendizaje que faciliten la construcción del conocimiento y favorezcan la verbalización, explicitación, el contraste y la reelaboración de las ideas y de los conocimientos.¹⁴

Al aplicar el MDC, el docente debe elegir cuidadosamente casos de relevante importancia jurídica que no sólo involucren muchas teorías, normas o conceptos; sino que además deben calar en los sentimientos de los alumnos, por ejemplo, mostrarles un video sobre la Comisión de la Verdad y Reconciliación (Perú), o un video sobre la Matanza de las poblaciones indígenas por parte de los militares (Guatemala); así buscar videos de todas las materias, casos penales, administrativos, mercantiles, tributarios, internacionales, etc.

La consecuencia de ello, es que los alumnos interioricen los daños causados a las víctimas y que el interés por saber cómo defender, cómo actuar, qué hacer y que todas esas preguntas los lleven a buscar teoría, lectura.

Un trabajo de investigación indica que los videos como estrategia didáctica es eficiente, ya que elevó el aprendizaje en un grupo experimental de 5.27 puntos a 15.27 puntos, lo cual indican casi un triple del puntaje obtenido en un proceso de aprendizaje que no incluía medios audiovisuales¹⁵.

Si bien, dicho estudio estuvo basado en estudiantes de ciencias sociales, se podría entender que el cerebro de la persona humana procesa de manera de similar entre sus símiles, siendo que definitivamente habrá diferencia en los porcentajes de un estudio en alumnos de derecho, sin embargo considero que el resultado seguirá siendo un incremento en el puntaje de aprendizaje.

Mery Potter profesora del MIT (Massachussetts Institute Of Technology) indica en un estudio realizado, que una imagen es captada por el cerebro humano en 13 milisegundos y se queda marcada en nuestro cerebro

¹⁴ Instituto Superior de Economía y bolsa aplicada: <http://www.iseba.es/m%C3%A9todo-del-caso/>

¹⁵ Churquiapa, Balbina, *Los Videos como estrategia didácticas durante el proceso de aprendizaje de ciencias sociales en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico de Puno del año 2008*, UNMSM, Lima-Perú, 2008 http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2430/1/Churquiapa_pb.pdf

aunque sólo la hayamos visto menos de un segundo¹⁶; sumándole a ello que los videos contienen audio los cuales logran que el cerebro humano mantenga la información de lo visto y lo escuchado, a diferencia del texto en el cual el cerebro humano debe crearse una representación de lo que va leyendo, en los medios visuales la representación esta lista tan sólo para ser captada y retenida.

El cerebro humano tiene como función básica la función de conocer. A su vez, el conocimiento humano es nuestro mayor resorte de adaptación. En términos individuales, por su parte, el cerebro forma representaciones del entorno y proporciona respuestas en las diversas circunstancias de la vida [...]¹⁷.

No es mi objetivo desmerecer los textos como métodos de aprendizaje, considero que son vitales para el proceso de aprendizaje de toda persona; sin embargo considero también que es conveniente que el porcentaje de los mismos sea proporcional o menor con relación al material audiovisual¹⁸.

Otra de las propuestas es la inclusión como curso de últimos ciclos las prácticas preprofesionales, ya que dicho tiempo que invierten en prácticas preprofesionales puede mermar la cantidad de tiempo que dedican a sus estudios, siendo que si planteo que cada ciclo sea un poco más fuerte que el anterior, no tiene correspondencia al hecho de que conforme avancen los ciclos en la universidad, el tiempo del estudiante sea menor porque ya no sólo tienen las actividades extracurriculares sino también tienen que realizar sus prácticas preprofesionales.

Llevando las prácticas preprofesionales como curso, los alumnos no sólo estarían ganando experiencia, sino también avanzando en su creditaje para el egreso.

Por lo tanto, para el primer punto de la motivación que genera el plan de estudios, la recomendación principal consiste en poder implementar materias que incluyan la vivencia, experiencia a los alumnos a través de cursos que involucren trabajo de campo, e incluir las prácticas preprofesionales dentro del plan de estudios.

Para el caso del punto (ii) La motivación que genera el docente en cada curso, es vital que el docente deje la manera tradicional de dictado que involucraba llenar la pizarra de normas, artículos, conceptos, la llamada clase magistral; y pase a un método de enseñanza didáctico que le permita al

¹⁶ Potter, Mary; Wyble, Brad; Gagmann, Erick y McCourt, Emily. *DETECTING MEANING IN RAPID PICTURES: Attention, Perception, & Psychophysics*, Massachusetts Institute of Technology, 2014, <http://mollylab-1.mit.edu/lab/publications/FastDetect2014withFigures.pdf>

¹⁷ Martínez, Pascual, *Investigación: Cerebro humano y conocimiento*, Uniciencia, http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/5010/32_n9_Uciencia9.pdf?sequence=1

¹⁸ Me refiero al primer ciclo de estudios académicos

alumnos tener muchas vías de interiorización de conocimientos como material audiovisual: videos, diapositivas (las diapositivas deben ser sólo guías y eventualmente contener imágenes, gráficos), etc.

Era necesario mencionar todo ello ya que la evaluación es una medición de conocimientos del alumno, pero dichos conocimientos son aquellos que el docente transmite, entonces para hablar del resultado, debemos comenzar primer por cómo se genera.

Tocado ya ese tema, indico que estoy de acuerdo con lo planteado con el profesor Mejorada y a la vez con el profesor del Maestro, por lo siguiente:

- 1) Las evaluaciones programadas, otorgan al alumno cierto control, pudiendo ellos elegir en qué momento estudiar tal o cual materia, ya que se debe tener en cuenta que el estudiante puede y debe tener actividades extracurriculares que complementen su formación académica, como por ejemplo programa de voluntariados, idiomas, cursos de desarrollo personal, entre otros. Es por ello que es necesario que sepan cuándo tienen o no control de lectura o evaluación para que ellos mismos puedan programar sus actividades.
- 2) Por otro lado, es importante también tener en cuenta que el hecho de que los alumnos no sepan cuando serán las evaluaciones, les genera ansiedad (como bien lo mencionada el profesor Del Mastro); sin embargo, considero que esa ansiedad es necesaria para la formación de profesionales capacitados para trabajar bajo presión. En el mundo real, en el ámbito laboral, es necesario saber cómo manejar la ansiedad, pero para saber manejarla antes debemos sentirla; si no comenzamos a sentirla desde el pregrado, no podremos superar con éxito una situación similar en el ámbito laboral, y como se dice siempre, en la universidad podemos y debemos equivocarnos para aprender; en la vida laboral un error podría ser perjudicial para la empresa o entidad hasta para nosotros mismos.

La primera propuesta por tanto, es que dentro del sistema de evaluación los porcentajes que se repartan no superen en ningún caso el 50 % de la nota final, es decir las evaluaciones permanentes podrían seguir valiendo 60 % de la nota final, sin embargo deberá desglosarse en quizá 40 % de evaluaciones no programadas y 20 % de evaluaciones programadas. Ello le da al alumno un margen de control y a la vez un margen de presión o ansiedad; ambos elementos son necesarios para el desarrollo del alumno como profesional.

El límite de 50 % es que el alumno no tenga una total preocupación por el curso, sin embargo tampoco que se descuide del mismo.

La segunda propuesta, consiste en evaluar permanentemente sin ser evaluados, pongo para ello el sistema de evaluación de la Universidad de Buenos Aires, allí, las materias son evaluadas de la siguiente manera:

- 50 % examen parcial 1
- 50 % examen parcial 2

Si el alumno obtiene una nota mayor o igual a 6 en cada uno de los parciales, entonces promociona y aprueba la materia, eximiéndose de rendir el examen final.

En caso el alumno no obtenga la calificación necesaria, deberán rendir el examen final.

Por lo tanto, notamos que a diferencia de Perú, no se toman controles de lectura, ni prácticas calificadas; sin embargo la UBA es considerada una de las mejores universidades en Latinoamérica, y ello radica en que al no tener la evaluación permanente los alumnos no se sienten presionados, pero tampoco relajados; cumple con lo que hemos mencionado líneas arriba, que el alumno siente control porque sabe cuándo serán sus exámenes parciales y saben que es la mitad de su nota final, pero también se sienten libres de elegir cuándo leer, qué leer, para poder ellos mismo preparar su materia, y de hecho resalto mucho esa metodología porque motiva al alumno a ir a la biblioteca y buscar libros y leer a lo largo del ciclo, porque saben también que de otra manera no aprobarán el curso, y podrían decirme que eso es presión, pero la elección de textos la realizan los propios alumnos y ello les va a enseñando empíricamente a investigar, a buscar, a sentir que siempre pueden saber más.

Por lo tanto, efectivamente el docente va evaluando al alumno según las intervenciones, etc; sin embargo dicha evaluación no recae en la nota final; por tanto la evaluación permanente se la hacen los propios alumnos y considero que ello enriquece más al propio estudiante.

Volviendo al caso principal, la evaluación permanente es esencial para que el docente mida la interiorización de conocimientos; sin embargo la mismo debe contener también retroalimentación; no colocar la nota "0" porque respondió mal, sino por ejemplo, consultar en cada clase porqué tal respuesta no puede ser correcta (manteniendo en confidencialidad el nombre del alumno por respecto al mismo), ello enriquece a los alumnos.

No siempre se desapruueba una evaluación porque no leyó o porque no prestó atención a la clase, se debe tener en cuenta que es importante saber cómo procesó e interpretó esa información el alumno, y la respuesta variará dependiendo de quién se trate.

Para poder realizar todo lo mencionado no debemos olvidar que para poder enseñar debemos ser abogados sin ser abogados, es decir, no dejar todos nuestros conocimientos, técnicas de litigio, estrategias, razonamiento jurídico, fuera del aula; pero a la vez debemos olvidarnos que somos abogados y actuar como profesores, los docentes se encargan de transmitir conocimiento(en sentido amplio) y la transmisión de conocimientos se logra a través de una comunicación asertiva que involucra la emisión de un mensaje concreto y la recepción exitosa de dicho mensaje.

Para ello el docente debería no esperar recibir una preparación permanente sino ir a buscar dicha preparación, y tener en cuenta, por ejemplo sistemas de evaluación de países más desarrollados en el tema.

Por ejemplo, en Europa existe el espacio de educación superior y tratados relacionados a temas de educación. El European Higher Education Space, propone un sistema de evaluación que denomina: Continuous, progressive and Joint Evaluation System , el cual indica que dicho espacio de educación superior tiene como objetivo la mejora en el procesamiento de enseñanza-aprendizaje, en el cual el protagonismo pasa del docente al estudiante¹⁹. El sistema propuesto se basa en 3 principios básicos:

- La continuidad: Permite controlar la línea de progreso del aprendizaje, disminuyendo notablemente el riesgo a equivocarse.
- La coparticipación: a través de la cual los alumnos podrían evaluarse a sí mismo, habiendo primero generado conciencia en ellos de la nota real que les correspondería.
- La progresividad: Lo que permitiría al alumno el poder modificar aquellas notas bajas o desaprobatorias a través de actividades posteriores, a través de un proceso de rectificación de errores.
- La sensación del alumno cuando obtiene una nota desaprobatoria pasa a ser una para-depresión fugaz que puede durar instantes, sin embargo el hecho de saber que se puede mejorar, le da la posibilidad de esmerarse más y de mantenerse motivados pese a que hayan tenido una baja nota.

Por tanto, tocado ya los temas referido a la forma de enseñanza en base a la motivación, y manifestado las propuestas planteadas, nos toca analizar quienes somos y a quienes enseñamos.

¹⁹ “Sistema de evaluación continua compartida y progresiva para el EEES. Primeras experiencias (Continuous, Progressive and Joint Evaluation System for the European Higher Education Space: First Results)”, <http://www.ugr.es/~nicola/infogen/ees/seccypcomunicacion.html>

IV. ¿QUIÉNES Y A QUIÉNES ENSEÑAN?

Es interesante analizar quiénes son aquellas personas llamadas a enseñar, sobre todo teniendo en cuenta que la mayoría de profesores de derecho no son educadores académicos (al menos no todos, por no decir casi nadie, obtiene un segundo título académico o bachiller en educación); por lo tanto son abogados formando futuros abogados, y cuando dichos abogados logren su formación serán los futuros profesores abogados.

Se realiza cada año en Buenos Aires-Argentina, Jornadas relacionadas a la enseñanza del Derecho²⁰; en la tercera edición participó el doctor Felipe Fucito, que nos relataba sobre cómo era antiguamente las clases en la Universidad de Buenos Aires (UBA), indicando que los docentes realizaban meramente clases expositivas y les servía el método porque como la cantidad de alumnos era menor a comparación a la de ahora, el profesor podía seguir siendo docente y administrador del aula,; sin embargo con los años el número de aulas en las aulas era cada vez mayor, quitándole al docente la capacidad de administrar correctamente a través de las clases magistrales.

Indica el profesor Fucito, que para poder hablar de la enseñanza del Derecho como tal, es necesario antes tocar temas de educación universitaria en general y nos relata un poco más a fondo sobre las diez funciones para la universidad en general de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE):

- 1) Educación general o secundaria
- 2) Investigación
- 3) Suministro de mano de obra calificada
- 4) Educación y entrenamiento especializado
- 5) Fortalecimiento de la competencia en la economía
- 6) Mecanismo de selección para empleos de alto nivel a través de certificación
- 7) Movilidad social para hijos de familias proletarias
- 8) Prestación de servicios a la región y comunidad local
- 9) Paradigma de aplicación de políticas nacionales como igualdad de oportunidades o minorías
- 10) Preparación para papeles de liderazgo social

Es interesante seguir la línea del doctor Fucito, el cual indica que si bien dichas funciones no fueron creadas para un tipo de universidad en específicos sino para todas en general; sería interesante que se puedan tomar en

²⁰ Evento: <https://www.youtube.com/watch?v=1uCkWCpFRPU>

cuenta para perfilar mejor el objetivo de cada institución superior, y como indica el profesor, poder ubicar a nuestra universidad y darnos cuenta qué le falta, qué no se podrá lograr o que ya se logró.

Si bien se menciona en dicha Jornada que no todos los objetivos son compatibles, considero por mi parte que sí podemos lograr un margen de compatibilidad entre todos los objetivos planteados.

Indica que en Argentina no se ha cumplido por ejemplo con el punto número 7 del listado, y me cuestiono si eso sería posible aplicar en el Perú, y de hecho el lograrse sería dar un paso adelante, ya que ello requiere políticas públicas, y dichas políticas públicas debe ser propuesto por líderes juveniles identificados plenamente con los objetivos de las mismas, para no terminar siendo un instrumento de poder con interés parcializado; y eso a su vez involucra que dicho líder haya sido formado tomando en cuenta el punto número 10 del listado; por lo tanto se puede apreciar que si se aplican paso a paso, dicho listado puede resultar un engranaje de un gran paso social en la educación.

Sin embargo es interesante dejar libre esa interrogante, si dichas funciones son compatibles entre todas o no, más allá de que mi opinión sea afirmativa, el doctor Fucito plantea incompatibilidades las cuales indico a continuación: “Hay ciertas incompatibilidades, por ejemplo si uno propone el fortalecimiento de competitividad, ¿es compatible con políticas de igualdad para minorías étnicas?, ¿qué tenemos que hacer en favor de las minorías étnicas para que se incorporen? Esto genera que las universidades se dividan”²¹.

Siguiendo el punto del subacápite. ¿Quiénes enseñan? Abogados. ¿Para quienes enseñan? Para estudiantes que quieren ser abogados. Para dictar una cátedra de Derecho basta tan sólo con ser Abogado, y si es “reconocido, riguroso y vertical”, mucho mejor (suelen decir).

Lo cierto es que aquellos agentes de la enseñanza jurídica no son profesores como tal, son meros transmisores de conocimientos, que no han llevado cursos de pedagogía; ¿deberían? Por supuesto.

Los docentes con real vocación a la enseñanza no debería esperar que la universidad donde trabajan les proporcione cursos de capacitación, sino que ellos, consientes del rol que quieren desempeñar (ex ante a la enseñanza), se preparen adecuadamente para enseñar. Para ser un profesor de derecho civil, no basta ser extraordinario en dicha materia, es necesario también tener formación docente.

²¹ El párrafo citado es una transcripción literal: <https://www.youtube.com/watch?v=1uCkWCpFRPU>

Si bien, cuando conforme la sociedad va evolucionando, todo va cambiando, incluida la enseñanza; en los tiempos de ahora la formación jurídica a través de la didáctica tienes mejores resultados que las tradicionales.

El clásico método de enseñanza a través de las clases magistrales se veía como un inconveniente al desarrollo pedagógico, y se pensaba ¿Qué hacer para cambiarlo?, siendo aquel uno de los problemas a superar.

Sin embargo, ahora que eso ha cambiado (excepcionalmente algunas cátedras siguen siendo así), ahora la meta no es superar una clase magistral, sino perfeccionar el método de enseñanza al que el sistema ha evolucionado.

El abogado argentino doctor Fucito señala lo que considera un problema en Argentina, que es la deficiente educación secundaria a la que se enfrentan los profesores universitarios, al recibir alumnos sin preparación básica; siendo que en la universidad deben enseñarles derecho, pero también lengua. Y eso lo menciono a grandes rasgos porque ya sería realizar otra ponencia sobre el rol que juega el estado como garante de la educación básica, y entraríamos a debatir sobre las políticas públicas en caso existan y su eficacia en la sociedad.

Si bien la forma de enseñar no va a ser determinada por una metodología establecida sino que aquello recae en cada profesor, y que los alumnos aprendan o no, dependerá en gran medida del profesor.

El abogado y el estudiante forman un círculo que espero no sea catalogado como vicioso, actualmente un estudiante de derecho se convierte en profesor y un profesor alguna vez fue estudiante; entonces el profesor actual debe tener en cuenta que no sólo está enseñando a futuros abogados sino que está enseñando a futuros profesionales docentes que transmitirán la experiencia y conocimiento jurídico adquirido. Esa formación es importante porque finalmente se concretiza en que en sus manos estarán muchas veces el rumbo del país, y no se exagera al mencionar ello, ya que los estudiantes de derecho actuales, serán los futuros legisladores, congresistas, abogados de estudios, de entidad públicas, los cuales en un futuro elaborarán las políticas públicas, regularan la inversión, etc.

Por otro ello, al formar estudiantes de derecho, estamos formando al país, hay que tener en cuenta que enseñar derecho es tener la posibilidad de ser un agente de cambio y valorar y aprovechar el poder que tenemos en nuestras manos. Enseñar derecho es ir formando(o reformando) de a pocos al país.

Vuelvo a mencionar al doctor Fucito, ya que su vasta experiencia hace que sus conclusiones calen en mis conocimientos y me haga adscribirme a lo que menciona, siendo así; dicho jurista indica que no hay una cantidad significativa de alumnos que tengan una vocación para la educación de de-

recho, indica que los juristas de antes y los de ahora se han contado siempre por decenas, en cambio los abogados se han contado siempre por decenas de miles.

Indica además que los profesores al momento de enseñar, muchas veces no son críticos porque temen que se revierta la crítica; ya que el que enseña a pensar corre el riesgo de que lo critiquen a uno mismo, y terminemos siendo cuestionados, ello contrarrestado a la enseñanza crítica, resulta más fácil enseñar un sometimiento casi absoluto a la ley; la enseñanza debe ser hacia la crítica y no hacia la obediencia ciega a normas injustas en todos los niveles, termina indicando el doctor, que muchas veces terminamos haciendo sumisos a los alumnos.

Sería lógico que un alumno que fue educado de la manera narrada, eduque así también a sus alumnos, creando el círculo vicioso mencionado párrafos anteriores.

Me parece muy interesante, compartir con ustedes cómo analiza el doctor Fucito la hegemonía del discurso, indicando, en sus palabras: “cuando trata de entender la hegemonía del discurso, están tratando de establecer su propia hegemonía, luego se vuelven dictatoriales de la hegemonía del propio discurso”.

Y para todo ello se necesita capacitación, capacitación que en última instancia debería proceder de las propias universidades.

Quizá una propuesta podría ser que las evaluaciones para acceder a plazas docentes no se agoten en las clases modelo que deben preparar a fin de dar la evaluación, sino también en juego de roles en los que reluzca sus cualidades personales; ello lo hilamos con lo mencionado en los primeros párrafos en relación a las características que debería tener el docente, una de ellas era el de ser buena persona.

En esa línea, en la jornada realiza sobre enseñanza jurídica en la UBA-Argentina, se propone además que los aspirantes a profesores puedan pasar por una suerte de examen psicológico y psicotécnico.

Conuerdo plenamente con lo allí mencionado, no debe bastar el conocimiento profesional; es importante que el docente tenga pasión por enseñar, sin pasión no se logra nada. Estudian para ser abogados no para ser docentes, y ello es necesario que se analice a fondo para incorporar al plan de estudios cursos sobre metodología docente.

V. PROYECTO ALFA TUNING AMÉRICA LATINA

El derecho, como lo había indicado líneas arriba, en las clases magistrales antiguas tenían como persona principal al docente, es por ello que dicho

docente podía pasarse horas y horas hablando y se consideraba que cumplía su objetivo que era la transmisión de conocimientos, más allá si los alumnos estaba dormidos, atentos, desconcentrados, etc.; el único objetivo era trasladar conocimientos²².

Por el contrario, el modelo planteado contra el tradicional es aquel en el que el docente sea un agente más del proceso educativo y no el único, siendo que el principal énfasis se puede ubicar en los estudiantes de derecho, efectivamente, ellos son la clase, y no el profesor; el profesor es una herramienta viva que será de guía al alumno para buscar información, aclarar conceptos, comprender mejor teorías, etc.

Hablábamos al comienzo del ensayo que en Europa había surgido esta convención entre varios países para la mejora de la enseñanza; en esta parte hablaremos sobre la iniciativa que se dio en nuestro continente llamado Proyecto Alfa Tuning América Latina y cuáles son sus implicancias, de un proyecto no muy conocido en las universidades de América.

Dicho proyecto consiste en identificar información relevante para poder colaborar a mejorar la calidad y el desarrollo de la educación en los países de América, esta iniciativa ha sido propuesta a título privado e independiente de cualquier gobierno²³.

Podríamos tocar cada uno de los países y las áreas temáticas relevante para el proyecto pero nos extenderíamos demasiado; tocaré sólo 3 de los países participantes.

En el caso peruano, dicho proyecto se lleva a cabo a través del Centro Nacional Tuning, quien está dirigido por lo que era Asamblea Nacional del Rectores lo que ahora es la Superintendencia Nacional de Educación.

Es curioso ver que el Perú, según información del Ministerio de Educación, tiene alrededor de 140 universidades y las universidades integrantes del proyecto nacional tuning son solo 12, y de esas 12 universidades sólo 1 tiene como área temática la carrera de derecho.

En el caso mexicano, el proyecto también se desarrolla a través de su centro nacional tuning, dirigido por la Directora General de Educación Superior dependiente de la Secretaría de educación pública. Respecto al número total de universidades me ha sido un poco complicado conseguir algún estudio numérico al respecto, sin embargo la página web de Estudio Comparativo de las Universidades Mexicanas EXECUM, arroja un total de 60 universidades, tomando ello como referencia, de las 60 universidades que hay, tan sólo 17 participan del proyecto nacional tuning, de esas 17, sólo 2 tienen como área temática Derecho.

²² Nótese que no uso la palabra transmitir porque conlleva una recepción efectiva.

²³ Tuning Educational Structures, <http://tuning.unideusto.org>

Dicho proyecto ha colegido determinando cuáles deben ser las competencias de un egresado de la carrera de Derecho, son 24, mencionaré algunas de ellas:

- 1) Conocer, interpretar y aplicar los principios generales del Derecho y del ordenamiento jurídico.
- 2) Conocer, interpretar y aplicar las normas y principios del sistema jurídico nacional e internacional en casos concretos.
- 3) Buscar la justicia y equidad en todas las situaciones en las que interviene.
- 4) Estar comprometido con los Derechos Humanos y con el Estado social y democrático de Derecho.
- 5) Capacidad de ejercer su profesión trabajando en equipo con colegas.
- 6) Capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios como experto en Derecho contribuyendo de manera efectiva a sus tareas.
- 7) Comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos -entre otros-, considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho.
- 8) Ser consiente de la dimensión ética de las profesiones jurídicas y de la responsabilidad social del graduado en Derecho, y actuar en consecuencia.
- 9) Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente.
- 10) Capacidad de dialogar y debatir desde una perspectiva jurídica, comprendiendo los distintos puntos de vista y articulándolos a efecto de proponer una solución razonable.
- 11) Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos.
- 12) Conocer una lengua extranjera que permita el desempeño eficiente en el ámbito jurídico (inglés, portugués y español).

Todo lo mencionado es referente al proyecto Alfa Tuning América Latina 2004-2008; ahora con el proyecto Alfa Tuning AL 2011-2013²⁴, sólo la cantidad de universidades participantes lo cual es totalmente aplaudibles para aquellas integradas. Siendo que en el caso peruano ha aumentado a 13 universidades participantes, en el caso mexicano queda igual.

Veremos 3 objetivos del proyecto que se relacionan directamente con lo relatado líneas arriba:

1. *Avanzar en los procesos de reforma curricular basados en un enfoque de competencias en América Latina.* Eso se relaciona directamente con el cambio curricular

²⁴ Tuning Áreas temáticas: <http://www.tuningal.org/es/areas-tematicas>

planteado, sobre (i) modificar plan de estudios de primer ciclo (ii) incluir nuevas disciplinas dentro de la formación y (iii) incluir las practicas preprofesionales como parte del plan de estudios.

2. *Profundizar en el eje de empleabilidad del proyecto Tuning, desarrollando perfiles de egreso conectados con las nuevas demandas y necesidades sociales, sentando las bases de un sistema armónico que diseña este enfoque de acercamiento a las titulaciones.* Cuando al alumno se le involucra en un sistema de enseñanza interdisciplinario, sale al mundo laboral preparado para todo.

3. *Explorar nuevos desarrollos y experiencias en torno a la innovación social universitaria y muy particularmente en relación al eje de ciudadanía del proyecto tuning* Lo ideal sería que exista una mayoría de universidades adscritas al proyecto, sería ideal que se realiza un proyecto nacional que involucre a cada universidad, la idea es que sea un tema de voluntad y no de obligatoriedad, seguimos trabajando en eso.

Entre los resultados obtenidos (9), destaco los siguientes:

- 1) Acuerdos generales sobre la elaboración de los perfiles académicos.
- 2) Estrategias comunes para la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje de las competencias.
- 3) Red de Responsables de Políticas Universitaria (Centros Nacionales Tuning). Trabajando activamente y aportando apoyo y contexto político a las universidades.

El proyecto en mención propone la evaluación de los alumnos en base a competencias, la competencia es la destreza que tiene el alumno para realizar determinada acción, en ese sentido es vital que todas las facultades de Derecho puedan actualizarse respecto a estos métodos de evaluación y enseñanza y poder integrar o al menos tratar de implementar modelos o propuestas que pueden ayudar a beneficiar tanto a su universidad como al país en general.

A través del proyecto, se descarta indirectamente la clase magistral tradicional como regla y se impone un nuevo método de enseñanza basado en el método activo, ahí radica la importancia del proyecto, y en las propuestas y resultados que tiene el mismo.

VI. EVITEMOS EL VULGARISMO JURÍDICO

La transmisión de conocimientos tiene un valor per se que no se considera un medio para la obtención de algo más, actualmente se viene creando más y más universidades con lemas como “preparamos para el mundo laboral” y

en buena parte es necesario que la preparación se enfoque en la inserción del alumno en el mundo laboral; sin embargo es necesario también que la educación impartida no sea dependiente de las necesidades del mercado, porque es allí donde el derecho tendría un fin utilitarista.

En algunos casos se ha optado por adaptar los métodos de enseñanza a la evolución de la sociedad, que si bien no es un punto discutible, ya que evidentemente el Derecho se debe adaptar a las necesidades sociales y por ende a su evolución, ello da pie a que la interpretación del mismo se haga de manera errónea, optando por recurrir al utilitarismo, que es justamente el utilizar el derecho para lograr la adaptación del individuo al mercado; lo cual en ningún caso debería considerarse como un fin principal.

El profesor Luis Rodríguez Enner, indica que para lograr una efectiva enseñanza del derecho hay que rescatar el “sex-appeal” del mismo y aquello se ubica en sus interrogantes, controversias y dudas, todo ello se enmarca en los problemas jurídicos²⁵.

Indica el Profesor en mención que no se debe perder de vista sistemas didácticos de enseñanza, y de hacerlo estaríamos cayendo en el vulgarismo de la docencia; dicha vulgarización de la docencia se incurre cuando se pretende poner la enseñanza universitaria al servicio de una finalidad profesional²⁶, es decir cuando el docente sólo basa sus clases en un tipo de metodología que ayude al alumno a aprender sólo diversos temas que lo ayudarán a desempeñarse como profesional, ello permite que no se tomen en cuenta temas básicos que todo abogado debería conocer.

Cuando ello sucede, la forma de evaluación del alumno también se basa sólo en temas específicos, claramente se podrían obtener un mayor número de evaluaciones con calificaciones altas (la densidad de información es menor), sin embargo las calificaciones no reflejarían la realidad, sino sólo una realidad superficial; siendo que aquellos que tienen que procesar mayor información, no tendrán en algunos casos los mismos resultados en las evaluaciones, sin embargo la gama de conocimientos será más amplia, entrando al mercado con un básico de todo lo necesario, para luego poder especializarse en lo que desee (para eso existen los cursos de especialización no el pregrado).

²⁵ Rodríguez Ennes, Luis. *¿Qué y cómo se debe enseñar derecho?*, Facultad de Derecho de Ourense Universidad de Vigo, España, p. 11, <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/915/pdf>.

²⁶ *Ibidem* p. 12.

Se vulgariza la docencia y también la carrera en sí, cuando los alumnos deciden comenzar a estudiar la carrera de derecho por temas prácticas, me permito citar al profesor Rodríguez:

La preocupación pragmática es, en efecto, la finalidad que mueve a muchas personas a emprender el estudio del Derecho. Dentro de esta categoría de personas hay que citar en primer lugar a aquellas que se proponen dedicarse a cualquiera de las profesiones cuyo objeto es la solución de problemas jurídicos, de donde su calificativo de “prácticos” del Derecho. El “practicismo” que propugna esa tendencia en nuestra época llevaría a considerar el derecho vigente como algo definitivo, convirtiendo a los juristas en meros “prácticos” y a las Facultades de Derecho en “Escuelas de Práctica Jurídica”. Se trata, más bien, de una tendencia que enlaza con el fenómeno del vulgarismo que en la época postclásica del Derecho romano se caracterizaba por el utilitarismo, la trivialización de la enseñanza, el desprecio por lo que no presentaba una utilidad directa para el uso forense (A. D’Ors, 1966) [...] Frente a este móvil de exacerbado interés pragmático, se alza la postura científica cuyos defensores entienden que una docencia verdaderamente universitaria no puede descuidar ningún orden de fenómenos, ni de problemas importantes dentro del campo del Derecho. [...] Teoría y praxis, estudio científico y práctico del Derecho, no pueden ser concebidos como polos opuestos; su síntesis no sólo es deseable, sino que se presenta como el único camino viable para superar los excesos cientificistas y los peligros del vulgarismo (Fernández Barreiro, 1976)²⁷.

VII. CONSIDERACIONES FINALES

Law must be stable and yet it cannot stand still²⁸

He tratado de identificar aspectos del proceso educativo que necesitan ser cambiados, para poder ver la forma “correcta” de enseñanza, era necesario antes analizar qué enseñamos y cómo enseñamos.

Antes de evaluar debemos enseñar, antes de enseñar debemos saber qué enseñamos.

La principal premisa que se postula es que la evaluación debe ser en todos los casos a través de una permanente motivación, que propongo se materialice:

²⁷ *Ibidem*, p.12.

²⁸ Roscoe Pound, *Interpretations of Legal History*, 1923.

1. *En el plan de estudios*

Dentro del plan de estudios propongo modificar:

- a) Cursos de primero ciclos: Introduciendo cursos que involucren trabajo de campo en el cual se pretenda únicamente motivar al alumno y generarle ansias por buscar teoría.
- b) Que las prácticas preprofesionales sean parte del plan curricular a fin de que el tiempo de estudio del alumno no se vea mermado con la realización de prácticas.

2. *En cada clase*

- a) Deben ser clases basadas en método actuales como dinámicas, juego de roles, método del caso, entre otras formas innovadoras de enseñar.
- b) Descartar por completo (salvo situaciones excepcionales) las clases magistrales teniendo como idea que no aportan al alumno porque el único actor en dicha clase es el docente y no los alumnos, los cuales sí son los actores en las clases con métodos activos.

Por otro lado, somos nosotros los abogados los llamados a enseñar, y ello debemos tener en cuenta al momento de dictar una clase, porque estamos enseñando a futuros profesionales que probablemente se puedan dedicar a la docencia; por tanto en el aula debemos ser abogados y docentes al mismo tiempo.

La capacitación del docente, si bien sería ideal que la universidad lo gestione, depende del profesor que se comprometa en la labor y que nazca de él mismo el recibir una capacitación constante.

Cuando se enseña derecho se debe tener presente que no basta con ser abogados, sino que la labor que se nos encomienda es ser también agentes de cambio con labor de preparar futuros profesionales que realizarán cambios significativos al país.

*La enseñanza del derecho debe buscar estrategias y métodos más activos, que propicien una actitud crítica, responsable y participativa de los estudiantes. Para ello, es menester que el aprendizaje de los alumnos se confirme como el centro del proceso educativo*²⁹.

En ese sentido, he tocado también la importancia del proyecto Tuning América Latina, por ejemplo dicho modelo en Europa tiene como meta

²⁹ Cárdenas Méndez, María Elena. “Ensayo sobre didáctica y pedagogía jurídicas”, p.96, <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2406/9.pdf>.

principal el *lifelong learning programme*, que claramente no se enfoca en clases magistrales sino en clases que tengan todos los elementos como: didáctica, motivación, evaluación por competencias, formación integral.

Coherente con todo lo expuesto, el procedimiento de evaluación suele centrarse en la comprobación de si el alumno retuvo y es capaz de retransmitir la información que recibió, todo ello mediante interrogaciones orales de contenido o pruebas escritas con preguntas de desarrollo y conceptuales, en su gran mayoría.

Todo lo mencionado debe reformarse, el interés del profesor no debe radiar en que el alumno tenga la máxima nota en todas sus evaluaciones, sino que aprenda para la vida.

Me permito concluir con un extracto del trabajo realizado por la abogada Carolina Devoto³⁰

enseñar Derecho y preparar futuros abogados es, qué duda cabe, una cuestión metodológica. Una metodología mixta, en este sentido, permite entregar a los estudiantes los conocimientos teóricos suficientes en un tiempo siempre reducido (saberes), por una parte y, por la otra, enfrentarlos, durante su formación profesional, a analizar casos, resolver problemas, buscar soluciones, en fin, poner en práctica y aplicar dichos conocimientos a situaciones concretas (saber hacer), todo ello enmarcado en un estilo concreto de actuación, con compromisos personales basados en ciertos valores y actitudes hacia el trabajo (saber ser)³¹.

La pregunta final sería, más allá de los métodos propuestos, teorías adoptadas, ¿qué estamos haciendo como agentes de cambio para mejorar la formación de estudiantes de derecho?

Nuestro norte entonces es tener profesores comprometidos con su labor y alumnos motivados con su profesión.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

CÁRDENAS MÉNDEZ, María Elena, “*Ensayo sobre didáctica y pedagogía jurídicas*”, p.96., <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2406/9.pdf> .

³⁰ Recibió premio a la mejor docente 2014 de la Facultad de Derecho de la Universidad del Desarrollo (Chile).

³¹ Devoto Berriman, Carolina. *Enseñar Derecho y preparar futuros abogados, ¿una cuestión metodológica?*, p. 214, <http://www.derecho.uchile.cl/ensenanzadelderecho/docs/articulos/carolina%20devoto.pdf>.

- CHURQUIPA, Balbina, “*Los Videos como estrategia didácticas durante el proceso de aprendizaje de ciencias sociales en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico de Puno del año 2008*”, UNMSM, Lima-Perú, 2008, http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2430/1/Churquipa_pb.pdf.
- DELGADO OCANDO, José Manuel, José Manuel, “*Cuadernos de pedagogía jurídica*,” Valencia: Universidad de Carabobo, 1978.
- DEVOTO BERRIMAN, Carolina, “*Enseñar Derecho y preparar futuros abogados, ¿una cuestión metodológica?*” <http://www.derecho.uchile.cl/ensenanzadelderecho/docs/articulos/carolina%20devoto.pdf>.
- FLORES, Fernando y CARVAJAL, Gustavo, “*Nociones de Derecho Positivo Mexicano*”, México, 1986.
- GORDILLO, Agustín, “*Enseñar, aprender y pensar el derecho administrativo*”, *Tratado de Derecho Administrativo y Obras Selectas (Tomo 10)*. http://www.gordillo.com/pdf_tomo10/libroii/dialogos2.pdf.
- MANTILLA PINEDA, Benigno, “*Teoría Tridimensional del Derecho*”, Universidad de Antioquia, Colombia, <http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/download/66497/69107>.
- MARTÍNEZ, Pascual, “*Investigación: Cerebro humano y conocimiento*”, *Uniciencia*, http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/5010/32_n9_Uciencia9.pdf?sequence=1.
- POTTER, MARY *et al*, “*DETECTING MEANING IN RAPID PICTURES: Attention, Perception, & Psychophysics*”, *Massachusetts Institute of Technology*, 2014, <http://mollylab-1.mit.edu/lab/publications/FastDetect2014withFigures.pdf>.
- RODRÍGUEZ ENNES, Luis, “*¿Qué y cómo se debe enseñar derecho?*” Facultad de Derecho de Ourense Universidad de Vigo, España, <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/915/pdf>.

LA EDUCACIÓN JURÍDICA CENTRADA EN LA FORMACIÓN DE AGENTES PROMOTORES DE LA CULTURA DE PAZ

Laura G. ZARAGOZA CONTRERAS*
María del Carmen GAYTÁN BRUNET**

RESUMEN: El momento histórico por el que atraviesa México, obliga a centrarse en la formación de agentes de cambio con un sólido compromiso social, promotores de la cultura de paz. Despertar la conciencia respecto de las necesidades que demanda la desigualdad que caracteriza a la sociedad mexicana, constituye la base para replantear los desafíos de las instituciones de enseñanza del Derecho que, convocadas a la formación de los potenciales prestadores de servicios jurídicos en sus diversas modalidades, habrían de focalizarse en los condicionamientos que imponen lo público y lo privado y en las deficiencias estructurales, a fin de coadyuvar con la inserción de agentes que contribuyan a la erradicación de la impunidad y la violación de los derechos humanos, al tiempo en que forjen la cultura de paz. Educar para una contienda y formar a partir del enciclopedismo clásico o del abstracto formalismo normativo que conduce a la estéril acumulación del saber, no pueden ser sustentos de la educación para la Cultura de la Paz. Educar en la Cultura de Paz significa comprender y hacer comprender que el Derecho es el instrumento, es la vía que permite garantizar el irrestricto respeto a los Derechos Humanos a través de la razón y con base en la igualdad que respeta las diferencias.

PALABRAS CLAVE: Educación jurídica, derechos humanos, cultura de paz, currículo.

ABSTRACT: The historical moment that passes through Mexico, forced to focus on the training of agents of change with a strong

* Doctora en Ciencias Sociales y Políticas por la Universidad Iberoamericana. Profesor-Investigador de la Escuela Judicial del Estado de México, laurazaragozacontreras@live.com.mx.

** Licenciada en Derecho por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de la Universidad Autónoma del Estado de México, carmengaytan73@hotmail.com.

social commitment, promoters of the culture of peace. Raise awareness of the needs that demand inequality that characterizes Mexican society, forms the basis for rethinking the challenges of teaching of law, institutions convened to the formation of potential providers of legal services in its various forms, would focus on the constraints imposed by the public and the private in structural deficiencies in order to assist with the inclusion of agents that contribute to the eradication of impunity and violations of human rights, at the time in which to forge a culture of peace. Educating for a contest and form from the classic encyclopedic or of abstract normative formalism which leads to sterile accumulation of knowledge, not may be livelihoods of education for the culture of peace. Educate on the culture of peace means understanding and understanding that the law is the instrument, it is the path that allows to guarantee unrestricted respect for human rights through reason and based on equality which respects differences.

KEYWORDS: Law education, human rights, peace culture, curriculum.

SUMARIO: I. *Introducción.* II. *La educación jurídica centrada en la formación de agentes promotores de la cultura de paz.* III. *A manera de corolario.* IV. *Bibliografía.*

I. INTRODUCCIÓN

Los diarios acontecimientos que se registran y de los que dan cuenta los distintos medios de comunicación conducen a la inapelable conclusión de que en México se ha anidado la violación de los derechos humanos. Estos sucesos fluyen y se decantan en espesas cantidades de información nacional e internacional, y se han convertido en un asunto cotidiano que permea en los ámbitos más íntimos de la convivencia humana.

Cuando se hace referencia a los derechos humanos, cobra una importancia mayor, incluso superior a su teorización¹ y positivización, su *reconocimiento, protección y realización efectiva*².

¹ Respecto de los derechos humanos prevalecen diversas opiniones, teorías, caracterizaciones y clasificaciones, las cuales rebasan el límite de este documento.

² Véase Squella, Agustín, *Derechos Humanos: ¿invento o descubrimiento?*, Primera Parte: ¿Qué puesto ocupan los derechos humanos en el Derecho?, Madrid, Fundación Coloquio Jurídico Europeo-Fontamara, 2013, p. 47.

En su devenir histórico, los derechos humanos se han configurado a raíz de la lucha en pos de ellos, de *cada uno* de ellos, y si en la actualidad subsiste el debate a su alrededor, es porque se continúa en su conquista.

La mayor parte de los individuos que han vivido en este planeta no disfrutó de los derechos humanos, ahora mismo hay millones de personas para quienes se trata sólo de derechos en lo abstracto. “Los derechos humanos son tanto una creación como una conquista”³.

A nivel global, y a resultas de la desigualdad e iniquidad, se presentan claras violaciones a los derechos humanos, como las inherentes a los crímenes de genocidio, de guerra y de lesa humanidad, con las correspondientes conductas típicas, entre otras, de esclavitud, tortura, desaparición y traslado forzado de personas.

La globalización y la mundialización, en sus facetas más perjudiciales, han aumentado “[...] las desigualdades en todas sus expresiones, así como la profundización de las formas de violencia asociadas a estas desigualdades”⁴. En el entorno social próximo se presentan atropellos a los derechos humanos, consumados, por ejemplo, con la corrupción, impunidad, exclusión, manipulación, adoctrinamiento, irrespeto a la identidad e insensibilidad frente a las necesidades de otros.

La intermitencia con la que se han sucedido las transgresiones a los derechos humanos, ha llevado a México a recibir recomendaciones por parte de instancias internacionales⁵. La brevedad de este espacio obliga a centrar la atención en aquellas violaciones a los derechos humanos concomitantes a los lugares públicos en los que inciden los profesionistas del Derecho:

- El incremento de casos de tortura y de desapariciones forzadas de personas, perpetrados por las fuerzas de seguridad en tareas de seguridad pública que se manejan con impunidad (“¿qué hace el gobierno mexicano respecto de la desaparición de más de 27 mil personas, ocurridas entre 2006 y 2012, para hacer justicia a las víctimas y sus familias?”⁶);

³ *Ibidem*, p. 77.

⁴ Massé Narváez, Carlos y Arzate Salgado, Jorge, “Estado de bienestar y derechos sociales: una introducción”, *Instituciones del Bienestar y Gestión de la Precariedad, Una Mirada Interdisciplinaria*, México, Senado de la República-LX Legislatura- Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Facultad de Derecho y Porrúa, 2009, p. 9.

⁵ Como la Comisión de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas, en octubre de 2013, y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la Organización de los Estados Americanos, en octubre de 2015.

⁶ Mejorar políticas sobre derechos humanos, exige la ONU a México, La Jornada, Sección Política, México, 24 de octubre de 2013, p. 5, <http://www.jornada.unam.mx/2013/10/24/politica/005n1pol>.

- Las desapariciones forzadas suelen estar en “manos de agentes del estado o con la participación, aquiescencia, o tolerancia de las mismas”⁷.
- Los cuerpos de policía municipales, estatales y federales se encuentran, en buena proporción, coludidos y/o infiltrados en organizaciones de delincuencia organizada.
- Las ejecuciones extrajudiciales poseen un carácter endémico de impunidad.
- La corrupción⁸.
- La violencia, tortura, amenaza, trato inhumano, cruel y degradante, hostigamiento, asesinato, detención arbitraria y desaparición forzada de personas, son prácticas que se utilizan para acallar las denuncias y el clamor de justicia, inhibir la denuncia, lograr la autoincriminación por la comisión de un delito y eternizar la impunidad.
- La impunidad es de carácter estructural, perpetúa e impulsa la repetición de las graves violaciones a los derechos humanos.
- El divorcio entre la norma jurídica y los *sistemas de administración y procuración de justicia*. De voz de las víctimas, *la procuración de justicia es una simulación*.
- Los denunciantes, víctimas y sus familiares se enfrentan a la lentitud en los tiempos de respuesta y atención por parte de las autoridades, o al hostigamiento y amenaza por parte de las mismas.

Hay acumulación y estancamiento, por años, de procesos penales en la fase de investigación, sin que se ejerza la acción penal y, por lo tanto, sin que se dicte sentencia.

El número de procesos judiciales por graves violaciones concluidos con sentencias condenatorias es ínfimo.

Las sentencias condenatorias respecto de las desapariciones forzadas, son sólo dos, ninguna con el carácter de cosa juzgada (al año 2012).

Se constata la *falta de independencia y autonomía* entre personas y estructuras encargadas de la *procuración y administración de justicia*. Particularmente,

⁷ Observaciones Preliminares de la Visita *in Loco* de la CIDH a México, Anexo al Comunicado de Prensa, Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Organización de los Estados Americanos, Prensa, Comunicados, 2 de Octubre de 2015, en <http://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2015/112A.asp>.

⁸ Véase ONU recomienda a México mejorar políticas sobre derechos humanos, Aristequi Noticias, México, 23 de octubre de 2013, disponible en <http://aristequinoticias.com/2310/mexico/180-recomendaciones-de-onu-a-mexico-entre-ellas-reforzar-proteccion-a-periodistas/>.

para combatir la impunidad y el rezago, se insta a que jueces locales y federales sean independientes de los poderes políticos del Estado.

El Estado mexicano ha aceptado las recomendaciones, además de la consigna de realizar acciones específicas para atenderlas, que en su momento fueron desde el quehacer legislativo hasta la formulación de proyectos y programas en todos los órdenes de gobierno⁹.

En documentos oficiales¹⁰ se ha admitido abiertamente la violación a los derechos humanos en México, y se argumenta que una de las razones por la cual no se ha logrado la prevención, es la *inconsistencia en la formación, capacitación y evaluación en derechos humanos de los servidores públicos*.

Así mismo, el gobierno mexicano públicamente reconoce que la falta de confianza hacia los servidores públicos en lo general, y hacia quienes tienen a su cargo *la administración y procuración de justicia* en particular, combinada con la *crisis de credibilidad*, son factores que en nada han apoyado a la prevención de la violación de los derechos humanos.

Se observa que en los ámbitos de la *procuración e impartición de justicia*, a propósito de la violación a los derechos humanos, se registran deudas y reclamos sensibles de la sociedad mexicana, mismos que han quedado al descubierto por las instancias internacionales referidas.

En este punto, aflora la interrogante acerca de la manera en la que reaccionan, perciben, influyen y actúan frente a esta realidad los operadores jurídicos, a la luz de las violaciones a los derechos humanos que, en buen número, son atribuibles en espacios de desempeño de los profesionales del Derecho.

Aunado a lo anterior, está la incógnita acerca de la ascendencia y el papel que desempeñan las instituciones de educación superior, a través de las escuelas y facultades de Derecho y, por supuesto, de sus currículos, en la formación de quienes en el futuro ejercerán la profesión jurídica y que, por antonomasia, debieran encaminar sus pasos hacia la construcción del Estado de Derecho.

La ciencia jurídica, como objeto de estudio particular de escuelas y facultades abocadas en la formación de futuros licenciados en derecho, las propias instituciones educativas en la rama y especialmente el sistema normativo, están en falta, primero, porque no han asumido la responsabilidad

⁹ Cfr. Informe Nacional presentado con Arreglo al Párrafo 5 del Anexo de la Resolución 16/21 del Consejo de Derechos Humanos, Secretaría de Relaciones Exteriores, México, <http://www.sre.gob.mx/images/stories/docsdh/temasrel/MEPU/mepufinal2013.pdf>.

¹⁰ Como el Plan Nacional de Derechos Humanos 2014-2018, y el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.

de retar y cuestionar el *status quo* y, segundo, por basarse “en un modelo de paz centrado en el Estado que ahora se disuelve con rapidez”¹¹.

Existe un divorcio entre las problemáticas contemporáneas —como la presentada en torno a la violación a los derechos humanos—, los contenidos académicos del currículo y los modos en que los maestros los conectan en la relación educativa. En esta coyuntura son corresponsables la sociedad en su conjunto, las instituciones académicas y sus directivos, el profesorado y también los estudiantes.

La *vivencia* de los valores ingénitos a la convivencia pacífica y a la justicia social es la gran ausente del currículo; a lo sumo, el escuadrón valorativo se encuentra en el discurso de la justificación del plan de estudios, o compartimentado en saberes que no son practicados, lo que anula la posibilidad de desarrollar el perfil axiológico de los profesionales en formación.

Uno de los grandes desafíos éticos de la humanidad es la construcción de proyectos educativos que se distingan por los nexos de las instituciones escolares con la sociedad y sus problemáticas contemporáneas, con la finalidad de contribuir en la formación de profesionales competentes socialmente comprometidos con una moral de convivencia pacífica, así como una vocación por la vida justa¹².

El reto es modificar la estructura curricular que hoy está concentrada en formar abogados para competir, en la lucha, en el fomento de relaciones de supra-subordinación, de opresores y oprimidos, lo que implica el manejo del poder que jerarquiza, en un claro alejamiento de los más elementales principios de una convivencia en la que se rinda, más que el culto al pleito, tributo a la cultura de la paz. Por ende, el objetivo es:

[...] llamar la atención a fin de suscitar —a partir de la metodología de los planes de estudio universitarios— el examen oportuno y comprensivo de una *reformulación y apertura más sistemática* de los contenidos y orientación; al igual que de las técnicas de aplicación que, en el horizonte presente, comparatista e interdisciplinario de un mundo en corrimiento, innovaciones e integraciones, *requiere abogados dispuestos a satisfacer nuevos y más diversificados cometidos*¹³.

¹¹ Galtung, Johan, *50 Años, 25 Paisajes Intelectuales Explorados*, México, Transcend University Press-Montiel & Soriano Editores, 2009, p. 37.

¹² López Zavala, Rodrigo, “Valores profesionales en la formación universitaria, la dimensión social de los valores del profesorado”, *Reencuentro*, Distrito Federal, México, 2007, número 049, ISSN 0188-168X, p. 60, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004909>.

¹³ Morello, Augusto Mario, *Los Abogados*, 2ª ed., La Plata, Librería Editora Platense, 1999, p. 124.

La violación a los derechos humanos es el punto de inflexión y el llamado a la reflexión para que la educación en y para los derechos humanos, así como la cultura de paz, sean parte fundamental en la formación de los licenciados en derecho.

II. LA EDUCACIÓN JURÍDICA CENTRADA EN LA FORMACIÓN DE AGENTES PROMOTORES DE LA CULTURA DE PAZ

La convivencia pacífica es un anhelo con matices universales, que a esta hora urge ser diferenciada de las connotaciones de *resignación*, de un *aprender a soportar*, de un *convivir con el otro porque no hay alternativa*. La recreación de la convivencia, con esta orientación, debe ser impulsada desde el centro de la educación jurídica, asiéndose de la *paz* que se asienta como proyecto, concepto y aspiración, a la que se enderezan múltiples quehaceres y preocupaciones individuales, comunitarias, nacionales e internacionales.

La cultura de paz se inscribe como un imperativo internacional¹⁴ al que debe adherirse la enseñanza del Derecho, pues aquella tiene como núcleo a los derechos humanos y se integra por los valores¹⁵, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida, que permiten específicamente a las personas venerar la vida, promover y poner en práctica la no violencia, y ser conscientes de que la educación, *en cualquier modalidad y nivel*, es el medio para alcanzar estos fines.

Surge la *obligación* a cargo de los Estados de enseñar en sus espacios educativos, los principios y la aplicación *práctica* del arreglo pacífico de disputas internacionales y de la renuncia a la guerra, así como el compromiso de formar a cuerpos docentes en la tarea de desarrollar la habilidad y sensibilidad de los implicados en los sistemas educativos, en tanto promotores de la cultura de paz.

¹⁴ Imperativo que deviene, primeramente, de la Convención sobre la Orientación Pacífica de la Enseñanza, que en el año de 1936 fue suscrita por Estados del Norte, Centro y Sudamérica. Para México está vigente desde 1938. El texto íntegro de la Convención está disponible en Convención sobre la Orientación Pacífica de la Enseñanza, Secretaría de Relaciones Exteriores de México, <http://www.sre.gob.mx/tratados/>. Le sigue la Declaración Sobre una Cultura de Paz, proclamada en 1999 por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, como un llamado a todos los gobiernos, organizaciones internacionales y sociedad en su conjunto, para orientar sus actividades a la promoción y fortalecimiento de una cultura de paz. El texto de la Declaración está disponible en Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, A/RES/53/243, 6 de octubre de 1999, http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf.

¹⁵ Tales como la libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento.

Cuanto más, si los escenarios nacionales e internacionales no auspician la promoción, desarrollo y respeto de las libertades y derechos fundamentales, y la posibilidad de que todos los individuos desarrollen aptitudes para el diálogo, la negociación y la solución pacífica de sus conflictos, entonces serán limitadas las posibilidades de que la cultura de paz haga su aparición. Contribuir a darle la vuelta a estos escenarios es posible desde la academia y la enseñanza del Derecho.

Se educa para la paz y se posibilita el florecimiento de la *cultura de paz* cuando, además de satisfacer las necesidades de las personas, se preconciernen el compromiso y la esperanza, y se actúa en pos de ellos; cuando se conciertan las dimensiones afectivas y cognoscitivas; cuando el ambiente educativo es *liberador*, en tanto patrocina la emancipación de la persona y de la humanidad, permeado por el respeto y aprecio a la diversidad, la solidaridad, la identidad y el sentido de pertenencia.

[...] hay tres valores fundamentales para educar para la paz: el respeto, la no-violencia y la esperanza. Respeto hacia todas las personas, no hacia todas sus acciones, incluido uno mismo y la propia conciencia, respeto a la verdad que debe iluminar la conciencia y respeto al medio ambiente, en tanto que bien común necesario que compartimos con las generaciones futuras. Noviolencia física, verbal o emocional, aceptada y proclamada como ley universal propia de la relación entre personas. Esperanza, concretada en la potenciación de la capacidad de las personas para mejorar situaciones¹⁶.

La paz se teoriza: es activa, científica, factible y práctica. La teorización de la paz permite observar no sólo a la violencia¹⁷, sino también la posibilidad de que rijan la justicia y la paz.

La paz, como horizonte de investigación científica y de las acciones orientadas hacia ella, pasa revista como un proyecto no violento por su congruencia entre medios y fines, obligando al cambio de arquetipo, a centrarse en la confianza en el hombre, y a tomarse *en serio* enseñarla y aprenderla.

Sin embargo, ante el panorama desalentador que incesantemente ofrecen los contextos nacionales y mundiales, es de consuno afirmar que la paz sólo se inscribe en los terrenos de lo utópico, lo inalcanzable, lo irreal.

¹⁶ Banda, Alfons, *La Cultura de Paz*, España, Intermón Oxfam-Dosiers para entender el Mundo, 2002, p. 87.

¹⁷ Galtung clasifica la violencia en directa, estructural y cultural. La primera se evidencia verbal, física o psicológicamente. La segunda está implícita en los sistemas —sociales, políticos y económicos— estatales y mundiales. La última está presente en el arte, la ciencia, la ideología, la religión y, resumidamente, justificaría el empleo de la violencia directa. Véase Galtung, Johan, *op. cit.*, pp. 123 a 127.

No obstante lo anterior, la paz es un proceso y una oportunidad para acercarse, entenderse y dialogar en estos tiempos en los que la proliferación de la violencia y de los conflictos es habitual, y ante la urgente proscripción de cualesquiera formas de intolerancia, discriminación e inequidad.

Trascender la realidad –de la violencia, explotación, conflicto, revolución y guerra-, optar por los caminos de la educación para la paz y de la noviolencia, y romper el *statu quo* como paradigma del realismo utópico que tiene como pilar la realidad pero orientada hacia la utopía, “es un proceso que implica ser utópicos al estilo de Freire, esto es, no dejarnos inmovilizar por el discurso fatalista de ‘esto no lo cambia nadie’. Más aún, implica dejarnos abrazar por una pedagogía de la esperanza, que nos permita soñar con un proceso de enseñanza-aprendizaje como un acto de amor posible, que nos permita caminar hacia la utopía”¹⁸.

La paz *positiva* potencia la convivencia pacífica; reconoce y desenmascara la violencia a fin de superarla; propicia la solución y transformación de los conflictos; favorece el respeto por los otros y crea un ambiente de libertad. Es una paz en acción, respaldada en la justicia social y en el respeto de los derechos humanos; de ahí que el dominio de unos sobre otros, la injusticia en la distribución de bienes materiales y culturales, la amenaza a personas o grupos sociales, son serios obstáculos para la paz.

La meta es rebasar el plano del derecho *formal* a la paz, para llegar al *ejercicio real* de ese derecho, límite del que se colige la participación decidida del espacio educativo formador en el Derecho.

Como se atisba, el contexto está impregnado de conflictos y éstos son precisamente el punto de llegada y de partida de la educación y de la cultura para la paz. Son la evocación *positiva* del conflicto, en tanto proyecta justicia social, y su centro, la violación de los derechos humanos, argumentos que abonan a la cultura de la noviolencia, mismos que se enlazan con la cultura de paz.

En la educación jurídica es apremiante *des-estigmatizar* al conflicto; preferible es enseñarlo en las aulas como un aliado, más que como un enemigo a vencer, o peor, a evadir. En las aulas debe privar la enseñanza en torno a que los conflictos –mismos que pueden y deben ser rescatados de la experiencia personal y colectiva-, más que resueltos, pueden ser *transformados* y

¹⁸ Figueroa Rivera, Joan Arelis, “Creemos un ambiente escolar liberador para una cultura de paz: una experiencia contextual de revisión curricular”, *Cuaderno de Investigación en la Educación*, Universidad de Puerto Rico, Centro de Investigaciones Educativas, Facultad de Educación, 2008, Núm. 23, ISSN 1540-0786, p. 94, http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/23/PDF/vol23_04.pdf.

*trascendidos*¹⁹, y formar a los estudiantes de Derecho para que aprendan la manera de conducirlos.

Las escuelas y facultades de derecho tienen la tarea de seducir y concientizar a los estudiantes respecto de la *normalidad* y de la necesidad de *aprender a convivir con conflicto*, pues está latente en cada recodo de vida, toda vez que “imaginar un mundo sin conflictos es inútil; creerlo posible pasa a ser peligroso”²⁰.

La expectativa del conflicto mejora si, en vez de peligro, se le estima como motor de cambio social y de relaciones más cooperativas²¹. Este es un desafío a la tradición en la enseñanza del Derecho, en la que predomina una tendencia de *adversalidad* que en nada ayuda a la regeneración de las relaciones personales.

La construcción de la cultura de paz exige educar en y para el conflicto mediante el descubrimiento de su complejidad, y para el cual todos los integrantes del espacio educativo deben estar preparados, a fin de que aprendan a enfrentar y resolver, pacíficamente, los conflictos, colocándose la noviolencia en la médula de la educación para la paz.

Por consiguiente, la labor de los centros educativos habrán de focalizarse en afrontar los efectos –evidentes o no– de la violencia, a partir de la reconstrucción, la reconciliación y la resolución de los conflictos²², compartiendo las realidades como fuentes de aprendizaje para la convivencia, si no perfectas, sí cada vez menos conflictivas y violentas. De ahí que para la educación jurídica no debe pasar desapercibido que el conflicto puede tener orígenes y efectos dolorosos y violentos, como tampoco que es viable su regulación y transformación de modo noviolento.

“Los conflictos pueden tener que resolverse, pero de tal forma en que se aproveche esa oportunidad para utilizar la energía del conflicto con la *intención* de crear algo nuevo, una nueva realidad evitando así que la oportunidad

¹⁹ Véase Galtung, Johan, *op. cit.* p. 142.

²⁰ Banda, Alfons, *op. cit.*, p. 50.

²¹ Véase Tuvilla Rayo, D. José, “Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos”, *Materiales de Apoyo Núm. 2*, Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad, Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia, Junta de Andalucía, s.a., p. 51, http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestiniv/Andalucia_%20Convivencia_escolar_y_resolucionpacifica_conflictos.pdf.

²² Los conceptos de Reconstrucción, Reconciliación y Resolución son ejes para la Trascendencia y Transformación de los conflictos, de acuerdo a Johan Galtung. Véase Calderón Concha, Percy, “Teoría de conflictos de Johan Galtung”, *Paz y Conflictos*, Universidad de Granada, España, 2009, número 2, pp. 76 a 78.

se pierda [...]”²³ en las aulas en donde se forma a los futuros licenciados en Derecho.

Surge, entonces, la exigencia de un replanteamiento de las prácticas educativas al interior de las escuelas y facultades de Derecho que promueva comportamientos personales y colectivos afianzados en valores socialmente significativos que, sin ignorarla, en todo caso rechacen el uso de la violencia.

En el devenir de la convivencia y de la paz está el *aprender a vivir juntos*, acción concomitante a la educación para la paz, la tolerancia, la solidaridad, la ciudadanía y la comprensión recíproca.

Aprender a vivir juntos en paz, con todo y nuestras diferencias, es un reto y una tarea inexcusable a cargo de la educación jurídica. Esto es así porque tanto la interdependencia y las modificaciones que hoy muestran las economías de los países y sus procesos de producción, como la creciente movilidad humana y los procesos de migración masiva tienen, entre otros resultados, la *diversidad* y la mezcla de culturas que demandan respeto y comprensión, y debe ser el Derecho un referente para llamar a la tolerancia y serenar las tensiones, complejidades y contradicciones que acontezcan. Tolerar no es sinónimo de *transigir*, tolerar es *respetar*.

Por tanto, el fomento de las aptitudes para la tolerancia en quienes están siendo formados en la ciencia jurídica, debe incluir “métodos para fortalecer la confianza en sí mismo, el sentido de identidad, así como la capacidad para reconocer y expresar las opiniones y necesidades propias”²⁴.

Además de ser una enseñanza de aptitudes sociales y racionales, y de encauzarse a la aplicación vívida y práctica, la educación para la tolerancia enseña a comportar una identidad estable, en la que se celebra la diversidad.

La educación inclusiva supone *abrazar y tolerar* a la diversidad, que sea, de verdad, una educación para *todos*. Cabe enfatizar que precisamente, hoy en día debe entenderse que *la base de la igualdad es la diferencia*.

En otro orden, la formación de agentes promotores de la cultura de paz sugiere la relación primigenia entre maestro y alumno. Es al primero a quien se dedicarán las siguientes reflexiones.

Subsiste una idea y práctica generalizada por parte del profesorado, de que su función es privilegiar la orientación académica, y que el grado de competitividad y de éxito profesional de los egresados bien justifica su labor.

²³ Galtung, Johan *op. cit.*, p. 156.

²⁴ Weidenfeld, Werner H.C., “Conflictos constructivos: el aprendizaje de la tolerancia como fundamento de la democracia”, *Perspectivas, Revista Trimestral de Educación Comparada*, Oficina Internacional de Educación, UNESCO, París, 2002, Vol. XXXII, Núm. 1, p. 111, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/Prospects/ProspectsPdf/121s/121s.pdf.

Junto a este rasgo identitario, está uno más que complementa el perfil axiológico [de los profesores]: colocan en un bajo nivel de importancia su inclinación por contribuir en la formación de una ciudadanía crítica y de vocación por el diálogo y la justicia. Admiten que las problemáticas del mundo exigen ciudadanos más interesados y protagonistas de acciones públicas, y que la pobreza, la corrupción y la intolerancia son fenómenos que deben ser cuestionados; sin embargo, predomina entre ellos la convicción de que la ciudadanía se forma fundamentalmente en otros espacios sociales²⁵.

Es imperioso abandonar la idea de que los docentes son sólo técnicos, transmisores de conocimientos disciplinarios y científicos. La revalorización de la tarea docente inicia por quien ejerce la docencia, ¿qué tal si, además se sentirse *muy* docentes, los profesores se sintieran *muy* personas, *muy* ciudadanos movilizados sociales y culturales?

La tragedia de muchos educadores es que han buscado eliminar la compasión y el dolor, educar, no desde el corazón sensible que encuentra los medios pedagógicos adecuados, sino desde otras *razones* y lo único eficaz que han encontrado es anestesiar la lucidez y profundidad del corazón para no sentirlo. La enseñanza del Derecho tendría que reconciliarse con “la expresión de los afectos, porque desde ellos se despierta la imaginación y es en ellos que encuentra los fundamentos la esperanza de que es posible construir un mundo más humano que el que tenemos y, de manera especial, porque se reconoce el impacto terapéutico del afecto que es la única manera o el único camino para curar dolores y heridas, resentimientos y broncas”²⁶.

Resulta obligada la mirada crítica y preguntarse si el lugar (corazón, intelecto, sensibilidad, espíritu, actitud) en el que se está, desde el que se percibe la realidad y a partir del cual se ejerce la docencia, es el idóneo para la educar para la paz²⁷. Esto significa arriesgarse a que el resultado del balance sea que los pensamientos, sentimientos y actitudes sean obstáculos para conseguir no sólo el desarrollo personal sino el de aquellas personas con las que del diario se convive.

Se requiere que el docente sea consciente de que se trabaja por y para la paz, si: se aprecia y respeta a otros, a uno mismo y a la naturaleza; se aceptan los deberes que impone la ciudadanía; se atiende a los más débiles y se es solidario. El trabajo por la paz empieza por reconocer al otro y con

²⁵ López, Zavala Rodrigo, *op. cit.*, p. 63.

²⁶ Mujica, Rosa María, “Metodologías de educación en derechos Humanos”, s.l.i., s.e., 2006, p. 3, http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/075_congresso_rosa_maria_mujica.pdf.

²⁷ Véase Pérez Aguirre, Luis, “Si digo educar para los derechos humanos”, s.l.i., s.e., s.a., p. 10, http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales/aguirre_dos.pdf.

la *autoexigencia* de coherencia y coraje. El trabajo por la paz es social, luego complejo; exige conocimientos, claridad de pensamiento y organización.

El profesor habría de ser la guía de una *pedagogía de la indignación que diga no a la resignación*²⁸; cuando se es testigo de la degradación de los derechos humanos se debe estar consciente de que dicha transgresión no se da por decreto, generación espontánea o azar y, por tanto, es ineludible mostrar a los estudiantes las tensiones y conflictos en relación con los derechos humanos.

Esto es crucial para el fomento de la sensibilidad y el impulso de la crítica y la propuesta de solución a los problemas; para romper la inercia y la inmunidad en la que en muchas ocasiones parece encontrarse el espacio educativo –con matices de insensibilidad o indiferencia- a lo cotidiano, a lo que en realidad sucede cuando la escuela es el lugar en donde por antonomasia deben defenderse los derechos fundamentales y en donde deben *discutirse y denunciarse*, en los planos teórico y práctico, los conflictos, y es el maestro quien está llamado a conducir estos pasos también sobre el camino de la *solidaridad*.

En uno y otro extremo de la relación docente-alumno está el desarrollo de la *conciencia crítica*. El análisis del entorno, la investigación de las causas y de las posibles soluciones a los problemas, son tareas compartidas. Por eso, son el aprendizaje en común y la solidaridad pasos importantes hacia la construcción de un ambiente que propicie la cultura de paz.

El maestro –con toda *intención*- debe inspirar, desde la *pedagogía de la admiración*, la creación y recreación de espacios en los que él y sus alumnos celebren la vida, revelen el potencial de la creatividad, de la crítica y de la propuesta porque los conflictos se transformen en la búsqueda de condiciones dignas de vida, en fin, despierten la conciencia.

Sacar provecho de la experiencia personal y de grupo, así como de los conocimientos previos; del interés genuino que se tiene por la indagación y el descubrimiento; del espíritu lúdico; de la necesidad de dialogar y construir, y trasladarlo al entorno áulico, llevaría, definitivamente, a replantear las estrategias y metodología en pos de la cultura de paz.

La dimensión ética de la educación, motor que impulsa la tarea del docente y que se encuentra anclada en la afirmación de la vida, tiene en la solidaridad, tolerancia, esperanza, justicia, autonomía, equilibrio y libertad sus mejores aliados. Sin ellos, la cultura de paz, cuyo eje es la vida cotidiana, no es posible.

²⁸ Véase Freire, Paulo, *Pedagogía de la indignación, cartas pedagógicas en un mundo revuelto*, Traducido por Ana Laura Granero, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2012, pp. 50 a 53.

III. A MANERA DE COROLARIO

La cultura de paz es un proceso intencionado que tiene como misión que la educación institucionalizada aliente un comportamiento congruente con la cultura de paz, dentro y fuera del espacio áulico.

Las instituciones dedicadas a la enseñanza del Derecho, se erigen como uno de los lugares ideales para, primero, formar en y para la paz y, después, albergar y hacer florecer una cultura de paz y de convivencia, ante la urgencia de dar respuesta a los desequilibrios sociales.

Los contenidos curriculares —entre otras orientaciones— deben dirigirse al fortalecimiento institucional, al acceso a la justicia, a la formación de consensos y al irrestricto respeto de los derechos humanos, para contribuir al fortalecimiento del Estado de Derecho.

Privilegiar el ejercicio de una ciudadanía consciente, crítica y propositiva para la acción de la vida pública, por encima del *éxito* que se pretende en lo individual, es una premisa que tiene que reconquistarse en el proceso de enseñanza del Derecho.

La enseñanza del Derecho debe entablar diálogos con la *pedagogía crítica* y situarse en el lugar de donde no debió apartarse: la búsqueda de respuestas y soluciones, con una visión crítica de la realidad.

La cultura de paz plantea un cambio de mentalidad y de las estructuras sociales, lo cual debe ser respaldado por la educación jurídica, en la conciencia de que el profesional del Derecho “[...] no es una técnico en pelear pleitos, ganarlos y demorarlos, sino que debe ser un promotor de la convivencia pacífica y de la racionalidad del vivir diario. Son muchas las fases de la conducta humana sujetas al asesoramiento, y por eso es esencial su labor como orientador social sobre los valores sostenidos por la comunidad. Por consiguiente, en el desempeño de su actividad deberá prevalecer siempre un ingrediente valorativo”²⁹.

Las actitudes, valores, aptitudes y comportamientos que se pretenden intencionar y practicar en la cultura de paz, se advierte, rebasa las posibilidades del currículo, por lo que se precisa la atracción de la problemática cotidiana que viven todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza - aprendizaje del Derecho.

La reorientación del currículo de la licenciatura en Derecho comienza con la infiltración de la cultura de paz en todos los componentes de aquél. Dicha introducción tiene que darse suave, aunque intencionada y definida en el espacio que le corresponda, sin forzarla, ya que esto traería el

²⁹ Morello, Augusto Mario, *op. cit.*, p. 56.

riesgo de atomizar la cultura de paz y hacer caer en el error de que se trata de un contenido o programa adicional.

El tratamiento e inserción idónea de la cultura de paz en el currículo se encuentra en la *transversalidad*, cuyo objetivo no es abultar de contenidos los programas, sino servir de eje e impregnar el currículo.

Uno de los problemas que plantea la transversalidad, y que viene a añadir complejidad a la hora de su concreción curricular, es el hecho de que aparece como un elenco de temáticas aparentemente individualizadas, considerando los temas transversales como un grupo de temas diferenciados e inconexos entre sí, lo que ha llevado a efectos tan perversos como la concepción de las transversales como temáticas marginales, optativas y episódicas, en un currículo ‘a la carta’³⁰.

La educación para la paz se convierte en un asunto práctico y participativo, que va más allá de plasmarla en contenidos, actividades y tareas específicas, tradicionalmente vinculadas a aprendizajes estrictamente académicos. La *práctica* de la cultura de paz se evidencia en la medida en la que cuestiona y denuncia la violación a los derechos humanos, el autoritarismo, la inequidad, la opresión, la iniquidad, etc., cualquiera que sea la modalidad y el lugar en el que se manifiesten.

La visión global de los derechos humanos debe ser “difundida desde la licenciatura, permeando en el ánimo del joven estudiante de derecho, y expandiéndose a los que ya tenemos una trayectoria consolidada en la profesión, para conducirnos con la responsabilidad que exige la vanguardia en los Derechos inherentes a la persona”³¹.

La implementación de la cultura de paz como eje transversal, y eso es lo que la hace compleja, impacta y confronta a todos los ámbitos de la organización escolar, ya que compromete a su recurso más valioso: alumnos, profesores y personal al servicio de la institución, además de que involucra a los procesos pedagógicos, académicos y disciplinarios.

La transversalidad de la cultura de paz en la enseñanza del Derecho va a alterar “la organización de los contenidos, centrados en las disciplinas, lo que obliga a redimensionar los contenidos más allá de su ámbito supuestamente neutral, para conectar con contenidos ‘extraños’ a la epistemología

³⁰ Yus Ramos, Rafael, *Hacer reforma, hacia una educación global desde la transversalidad*, Madrid, Grupo Anaya, 1997, p. 119.

³¹ Sánchez Cordero, Olga, Tres Propuestas Clave para Revolucionar la Educación Jurídica en México, Participación de la Ministra Olga Sánchez Cordero de García Villegas, en la Universidad de las Américas, Campus Ciudad de México, 22 de febrero de 2012, <https://www.scjn.gob.mx/conocelacorte/ministra/trespropuestas.pdf>.

disciplinar e impregnarse de una dimensión ética, en contacto con la noción de contenidos borrosos”³².

Cuando la transversalidad surca el currículo, procura el desarrollo de proyectos de vida dignos, solidarios y esperanzadores. Esto es así porque al currículo se incorpora la realidad que viven todos los actores del proceso educativo, pasando por la crítica y el cuestionamiento permanente al contexto, a efecto de lograr la transformación social. Por lo tanto, es apremiante que el espacio educativo en su conjunto adopte:

[...] una actitud profundamente crítica y constructiva a favor del desarrollo de los valores éticos fundamentales, ayudando al alumnado a adquirir una actitud moral, de ruptura ante lo establecido y lo indeseable, y facilitando la creación e invención de lo que está por establecer, con arreglo a un proyecto de vida, individual y colectivo, mucho más hermoso y más digno. En la escuela tiene que hacerse posible la síntesis entre el desarrollo de capacidades intelectuales o cognitivas del alumnado y el desarrollo de sus capacidades afectivas, sociales, motrices y éticas³³.

Entre las áreas atendibles³⁴ por el currículo y por los partícipes del proceso de enseñanza del Derecho, se cuentan: equilibrar teoría y práctica, insertar transversalmente los principios éticos y deontológicos, alentar métodos proactivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluar a partir de indicadores de pensamiento complejo y creatividad, y mejorar las estrategias para la selección del profesorado y para la profesionalización de la docencia.

Respecto de las competencias, la educación jurídica debe formar, por ejemplo, para la creatividad y adaptabilidad a entornos cambiantes; la argumentación persuasiva, con bases sólidas en comunicación oral y escrita efectivas; la negociación, conciliación y, en general, la utilización de medios alternos a los judiciales para la solución de conflictos, y la solución de problemas y la generación de posibles soluciones³⁵.

El proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho armonizará con lo anterior, en pro de los derechos humanos y de la cultura de paz, cuando:

³² Yús Ramos, Rafael, *op. cit.*, p. 110.

³³ *Ibidem*, p. 104.

³⁴ *Cfr.* Morello, Augusto Mario, *op. cit.*, p. 52.

³⁵ Véase Magaloni, Ana Laura, “Cuellos de botella y ventanas de oportunidad de la reforma a la educación jurídica de elite en México”, Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo, en Fix Fierro, Héctor (editor), México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Serie Doctrina Jurídica Núm. 352, 2006, p. 76.

- Se esfuerce por desarraigar actitudes discriminatorias que salen a la luz en los prejuicios, atavismos, reduccionismos, generalidades y estereotipos que llevan día a día a desvalorizar y descalificar al otro, en los contextos más íntimos de la convivencia humana³⁶;
- Conceda que la educación para los derechos y humanos y la cultura de paz son los asideros éticos de la sociedad contemporánea pues, al involucrar todas las áreas del conocimiento y comprometer todas las dimensiones, son valiosos instrumentos para la prevención de violaciones a los derechos humanos, con los que la ciencia jurídica no tiene por qué estar reñida;
- Haga de la vida real su mejor material didáctico, echando mano del conflicto y simpatizando con él, al tiempo en que enseñe las estrategias para su resolución/transformación de manera pacífica;
- Problematicé, reconozca la tensión, complejidad y contradicción del contexto, y se atreva a cuestionarlas;
- Allane el entendimiento, identificación y prevención de la violencia;
- Enfaticé lo público, la solidaridad y el bien común, por encima del individualismo, la competitividad y el resquicio privado.
- Visualice en la transversalidad la alternativa para infiltrar la cultura de paz en el currículo.

El cambio es complejo y lento por lo enraizado que se encuentran los modelos tradicionales; el primer paso debe darse de inmediato y desde la *academia crítica*.

La *esperanza* se encuentra en el horizonte académico utópico, donde la educación jurídica se centra en la formación de agentes promotores de la cultura de paz, en el que los juristas encuentran el *sentido* y la *fuerza* para actuar como verdaderos agentes y promotores del cambio que lleva a construir una mejor sociedad. Es donde adquiere sentido la utopía: “Ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué me sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar”.³⁷

³⁶ Véase Magendzo K., Abraham, “Discriminación negativa: una práctica social cotidiana y una tarea para la educación en derechos humanos”, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Serie Estudios Básicos de Derechos Humanos, Tomo III, s.a., p. 193, <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1837/15.pdf>.

³⁷ Galeano, Eduardo, *Las palabras andantes*, México, Siglo XXI, 1993 p. 310.

IV. BIBLIOGRAFÍA

- BANDA, Alfons, “*La Cultura de Paz*”, España, Intermón Oxfam-Dosiers para entender el Mundo, 2002.
- CALDERÓN CONCHA, Percy, “*Teoría de conflictos de Johan Galtung*”, *Paz y Conflictos*, Universidad de Granada, España, 2009, número 2.
- CALDERÓN CONCHA, Percy, “*Johan Galtung, el devenir histórico como proyecto existencial*”, *Paz y Conflictos*, Universidad de Granada, España, 2009, número 2.
- CONVENCIÓN SOBRE LA ORIENTACIÓN PACÍFICA DE LA ENSEÑANZA, Secretaría de Relaciones Exteriores de México, <http://www.sre.gob.mx/tratados/>.
- DECLARACIÓN Y PROGRAMA DE ACCIÓN SOBRE UNA CULTURA DE PAZ, Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, A/RES/53/243, 6 de octubre de 1999, http://www3.unesco.org/iyep/kits/sp_res243.pdf.
- FIGUEROA RIVERA, Joan Arelis, “*Creemos un ambiente escolar liberador para una cultura de paz: una experiencia contextual de revisión curricular*”, *Cuaderno de Investigación en la Educación*, Universidad de Puerto Rico, Centro de Investigaciones Educativas, Facultad de Educación, 2008, Núm. 23, ISSN 1540-0786, http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/23/PDF/vol23_04.pdf.
- FREIRE, Paulo, “*Pedagogía de la indignación, cartas pedagógicas en un mundo revuelto*”, Traducido por Ana Laura Granero, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2012.
- GALEANO, Eduardo, “*Las palabras andantes*”, México, Siglo XXI, 1993.
- GALTUNG, Johan, *50 Años, “25 Paisajes Intelectuales Explorados”*, México, Transcend University Press-Montiel & Soriano Editores, 2009.
- GALTUNG, Johan, “*Investigaciones Teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas.*” Madrid, 1995.
- GONZÁLEZ RAIZA ZABALA, C., “*Diseño curricular para la construcción de una cultura de paz*”, *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España: Avances en Supervisión Educativa*, 2009, España, Núm. 10, http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_10/ase10_inv01.pdf.
- INFORME NACIONAL PRESENTADO CON ARREGLO AL PÁRRAFO 5 DEL ANEXO DE LA RESOLUCIÓN 16/21 DEL CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS, Secretaría de Relaciones Exteriores, 2013, México, <http://www.sre.gob.mx/images/stories/docsdh/temasrel/MEPU/mepufinal2013.pdf>.
- LA EDUCACIÓN PARA APRENDER A VIVIR JUNTOS, *Perspectivas, Revista Trimestral de Educación Comparada*, Oficina Internacional de Educación, UNESCO,

- París, 2002, Vol. XXXII, Núm. 1, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/Prospects/ProspectsPdf/121s/121s.pdf.
- LÓPEZ ZAVALA, Rodrigo, “Valores profesionales en la formación universitaria, la dimensión social de los valores del profesorado”, *Reencuentro*, Distrito Federal, México, 2007, número 049, ISSN 0188-168X, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004909>.
- MAGALONI, Ana Laura, “Cuellos de botella y ventanas de oportunidad de la reforma a la educación jurídica de elite en México”, en Fix Fierro, Héctor (editor) *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Serie Doctrina Jurídica Núm. 352, 2006.
- MAGENDZO K., Abraham, “Discriminación negativa: una práctica social cotidiana y una tarea para la educación en derechos humanos”, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Serie Estudios Básicos de Derechos Humanos, Tomo III, s.a., <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1837/15.pdf>.
- MASSÉ NARVÁEZ, Carlos y ARZATE SALGADO, Jorge, “Estado de bienestar y derechos sociales: una introducción”, *Instituciones del Bienestar y Gestión de la Precariedad, Una Mirada Interdisciplinaria*, México, Senado de la República-LX Legislatura- Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Facultad de Derecho y Porrúa, 2009.
- MEJORAR POLÍTICAS SOBRE DERECHOS HUMANOS, EXIGE LA ONU A MÉXICO, *La Jornada*, Sección Política, México, 24 de octubre de 2013, <http://www.jornada.unam.mx/2013/10/24/politica/005n1pol>.
- MORELLO, Augusto Mario, *Los Abogados*, 2ª ed., La Plata, Librería Editora Platense, 1999.
- MUJICA, Rosa María, “Metodologías de educación en derechos Humanos”, s.l.i., s.e., 2006, http://www.dhnet.org.br/educar/1congreso/075_congresso_rosa_maria_mujica.pdf.
- OBSERVACIONES PRELIMINARES DE LA VISITA *IN LOCO* DE LA CIDH A MÉXICO, Anexo al Comunicado de Prensa, Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Organización de los Estados Americanos, Prensa, Comunicados, 2 de Octubre de 2015, <http://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2015/112A.asp>.
- ONU RECOMIENDA A MÉXICO MEJORAR POLÍTICAS SOBRE DERECHOS HUMANOS, *Aristegui Noticias*, México, 23 de octubre de 2013, disponible en <http://aristeguinoticias.com/2310/mexico/180-recomendaciones-de-onu-a-mexico-entre-ellas-reforzar-proteccion-a-periodistas/>.

- PÉREZ AGUIRRE, Luis, “Si digo educar para los derechos humanos”, s.l.i., s.e., s.a., http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales/aguirre_dos.pdf.
- SÁNCHEZ CORDERO, Olga, Tres Propuestas Clave para Revolucionar la Educación Jurídica en México, Participación de la Señora Ministra Olga Sánchez Cordero de García Villegas, en la Universidad de las Américas, Campus Ciudad de México, 22 de febrero de 2012,
- SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, Sebastián, Hacia la Interculturalidad desde la cultura de paz, Revista Dedicada a la Educação e Humanidades, ISSN-e 2182-018X, N.º. 1 (Março), 2011, Brasil, disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3625180>, consultado el 24 de octubre de 2012.
- SQUELLA, Agustín, *Derechos Humanos: ¿invento o descubrimiento?*, Primera Parte: ¿Qué puesto ocupan los derechos humanos en el Derecho?, Madrid, Fundación Coloquio Jurídico Europeo-Fontamara, 2013.
- TUVILLA RAYO, D. José, “Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos”, *Materiales de Apoyo Núm. 2*, Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad, Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No Violencia, Junta de Andalucía, s.a., http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestiv/Andalucia_%20Convivencia_escolar_y_resolucionpacifica_conflictos.pdf.
- VARGAS HERNÁNDEZ, José Guadalupe, La educación del futuro, el futuro de la educación en México, Revista Actualidades Investigativas en Educación, Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica, ISSN 1409-4703, Vol. 8, Núm. 1, abril de 2008, disponible en http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/mexico.pdf, consultado el 24 de octubre de 2012.
- VIDANES DíEZ, Julio, La educación para la paz y la no violencia, Aula intercultural, El portal de la educación intercultural, disponible en <http://www.aulainter-cultural.org/spip.php?article3747>, consultado el 26 de junio de 2012.
- WEIDENFELD, Werner H.C., “Conflictos constructivos: el aprendizaje de la tolerancia como fundamento de la democracia”, *Perspectivas, Revista Trimestral de Educación Comparada*, Oficina Internacional de Educación, UNESCO, París, 2002, Vol. XXXII, Núm. 1, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/Prospects/ProspectsPdf/121s/121s.pdf.
- YUS RAMOS, RAFAEL, *Hacer reforma, hacia una educación global desde la transversalidad*, MADRID, GRUPO ANAYA, 1997.

BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES: EL INICIO
DE UN CAMBIO DE PARADIGMA PARA LOGRAR
APRENDIZAJES ESPERADOS EN LOS ALUMNOS
DE LA CARRERA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD
DE MAGALLANES

Sonia ZUVANICH HIRMAS
María Cristina DONETCH ULLOA
Gustavo RAMÍREZ BUCHHEISTER

RESUMEN: El actual reto de la educación universitaria, y en nuestro caso en la carrera de Derecho de la Universidad de Magallanes, es operar un cambio en la forma que los docentes enfrentan y plantean las diversas actividades pedagógicas, pero asumiendo la diversidad de los estudiantes que forman parte de su clase: habrá alumnos que nos necesiten poco, que aprendan a pesar de nosotros, y otros respecto de los que debemos enfocarnos especialmente, puesto que aprenden más lento. Hay que tener en mente que tenemos un gran reto, el lograr que todos aprendan, cada quien a su modo, utilizando una enseñanza adecuada. Debemos seleccionar técnicas adecuadas, que nos permitan lograr que la mayoría de los estudiantes utilicen procesos de nivel cognitivo superiores, su zona de desarrollo próximo, que habitualmente usan los más destacados del grupo. Y nos surgirán preguntas: ¿cómo hacer que el estudiante se responsabilice de su propio aprendizaje? ¿Cómo hacer que el enfoque del profesor y del estudiante vaya cambiando hasta llegar a lograr éstos objetivos? ¿Cómo hacemos que los estudiantes aprendan lo que queremos que aprendan? Por otra parte el nuevo proyecto educativo (9/4/2014) de nuestra institución considera como parte esencial de su política de docencia universitaria ciertos principios sustentadores de la misma, en especial el que se refiere a la calidad, entendiendo que ésta se alcanza: “[...] mediante métodos y técnicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación que aseguren, en el alumno, la construcción de los conocimientos y el desarrollo de las competencias comprometidas en su formación”,

esto nos obliga a buscar esas estrategias que aseguren un aprendizaje efectivo para lograr que nuestros alumnos adquieran las competencias que se han comprometido en su perfil de egreso. Es así, que en esta ponencia nos proponemos mostrar cuales han sido las prácticas docentes, o buenas prácticas docentes, que se han empezado a desarrollar en la carrera de Derecho, lo que esperamos con ellas, las dificultades que se nos han planteado y algunos resultados de su aplicación, sin duda éste es un camino lento que nos compromete a toda la comunidad educativa, docentes y alumnos, para logra en definitiva la construcción del conocimiento relevante, y al mejor nivel posible de nuestros futuros abogados.

PALABRAS CLAVE: Buenas prácticas, estrategias didácticas, métodos de enseñanza, Derecho.

ABSTRACT: The current challenge in higher education, and in our particular case at University of Magallanes Law School, is to engage Professors in changing the way they approach their teaching activities, bearing in mind their students' diversity. There are some of them who need very little of us and learn despite of us; and there are others who learn slower and need more of our efforts. We must always remember that ours is a challenging task: getting everyone to learn, each at their own pace. We must look for appropriate teaching techniques to help every student to accomplish higher cognitive processes –within their areas of proximal development–, which are often used by pupils with better results. As a consequence, the following questions should rise: How do we make students take responsibility of their own learning? How can we help the professor's and student's approach shift towards these goals? How do we get students to learn what we want them to learn? On the other hand, our institution's new educational project (9/4/2011) considers some fundamental principles of higher education teaching to be essential of its teaching policy –especially those related to quality. This attribute is to be achieved by “[...] teaching, learning and evaluation methods and techniques that ensure the building of knowledge in the student, as well as their competencies involved in their formation”. This compels us to look for strategies that ensure an effective learning that allows students to acquire the competencies pledged in the profile of graduation. As a consequence, our Law School has started to implement good teaching practices, and we aim to show here which ones have been the most important ones to us, as well as some first results, difficulties and what we expect to achieve with them. There is no doubt that a long path lay ahead of us, and it requires the engage-

ment of the whole educational community –both educators and students–, in order to achieve the building of relevant knowledge, at the highest levels, in our future lawyers.

KEYWORDS: Good Teaching Practices, Didactic Strategies, Teaching Methods, Law.

SUMARIO: I. *Referencias teóricas*. II. *¿Qué debemos enseñar a los futuros abogados?*. III. *Las Buenas prácticas docentes*. IV. *Experiencias en la carrera de Derecho de la Universidad de Magallanes*. V. *Conclusiones*. VI. *Bibliografía*.

I. REFERENCIAS TEÓRICAS

En la medida que se van alcanzando las metas de cobertura en educación superior, surgen desafíos más exigentes en lo que a calidad se refiere.¹ En el caso de Chile, ha aumentado de manera significativa los jóvenes entre 18 y 24 años que asisten a la Universidad al día de hoy. Ello nos ha planteado nuevos desafíos respecto a la enseñanza que se debe impartir, preguntándonos sobre: ¿qué es necesario enseñar?, ¿cómo se debe enseñar? y ¿cómo se debe evaluar los resultados de ese proceso didáctico?, sobre todo teniendo en cuenta la heterogeneidad de los alumnos respecto del dominio de competencias básicas, este problema no es fácil de afrontar ya que se debe conciliar métodos que posibiliten el aprendizaje de los más destacados sin someterlos a bajas exigencias y por otra parte no perjudicar a los desventajados exigiéndoles logros a los que no son capaces de llegar. Por lo tanto, ya no tenemos los mismos alumnos que hace 10 ó 20 años atrás donde primaba la homogeneidad y dónde sólo los más aventajados llegaban a la educación superior. Es por ello, que se ha hecho evidente que las estrategias educacionales que se utilizaban antes ya no funcionan, por ejemplo la clase magistral tan usada en derecho, no es el único método a utilizar hoy, pues suele no tener la eficiencia de antes.

Podemos aseverar, que hoy la educación en todos sus niveles y especialidades se ha convertido en un espacio de acción complejo y multifactorial,

¹ Según el Instituto Internacional de planeamiento de la Educación de la Unesco, Chile es el país del estudio efectuado que aumentó en mayor número su cobertura en educación superior, ya que en el año 2000 tenía 14,3% y en el año 2010 subió a 33,6%, <http://www.la-tercera.com/noticia/nacional/2014/05/680-580152-9-chile-es-el-pais-de-a-latina-que-mas-subio-en-cobertura-en-educacion-superior-en.shtml>.

que se debe desenvolver entre la heterogeneidad de los sujetos que acceden a ella, la desproporción de recursos para la docencia, la multiplicidad de expectativas que se proyectan sobre sus efectos, la ruptura de parámetros para valorar su mérito ha llegado a concluir que ya no sirven los principios tradicionales sobre la educación de calidad. Así, nuestra época posmodernista, apoyada por otro marco doctrinal y técnico ha cedido paso a otros tipos de criterios como son: el aprendizaje alineado, la calidad vinculada al contexto, la territorialización curricular y las buenas prácticas docentes.²

Ahora, es necesario ir precisando que se entiende por buenas prácticas docentes, se les ha entendido como: “aquellas intervenciones en educación que apoyan el desarrollo de acciones docentes para que se logren los aprendizajes previstos y también otros que emerjan del proceso y de calidad creciente en cuanto a su valor educativo”³, éstas deben valorarse de acuerdo a un contexto en el cual se implementan y desarrollan. El diseño de las buenas prácticas debe seguir criterios de calidad, no solamente en la gestión y los procedimientos, sino en la satisfacción de las necesidades de los estudiantes, la finalidad es que estas acciones logren mejorar la calidad de la docencia universitaria.⁴ Es así, que las buenas prácticas se orientan en dos ámbitos: en lo que el profesorado debe realizar y en los resultados que puede obtener con los estudiantes.

En diversas investigaciones se ha intentado actualizar y seleccionar cuales serían al día de hoy los principios inspiradores de las buenas prácticas docentes, es así, que podríamos decir que: en primer lugar éstas fomentan el contacto entre estudiantes y docentes, es por ello, que se debe considerar el uso de nuevas tecnologías de comunicación y usarlas en beneficio de estudiantes y académicos, para lograr una mayor interactividad y flexibilidad temporal entre estos actores. Asimismo, éstas deben promover la reciprocidad y cooperación entre los alumnos. Las buenas prácticas usan técnicas de aprendizaje activo, también deben promover un *feedback* oportuno, lo que significa que la evaluación del aprendizaje debe hacerse en tiempos oportunos que faciliten la retroalimentación, siempre monitoreadas y contemplando acciones de autoevaluación de los procesos de desarrollo del

² Zabalza Beraza, Miguel, “El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria”, *Revista de docencia universitaria*, España, 2012, vol. 10, enero-abril, pp. 17-42. Consultado con fecha 1 de agosto de 2015 en <http://redaberta.usc.es/redu>

³ Abarca, Mireya *et al.*, “Buenas prácticas evaluativas: análisis de experiencias en universidades chilenas”, *Evacuación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior* Santiago, Cinda-Mineduc-Chile, 2014, p 86.

⁴ *Ibidem*, p.87.

conocimiento y competencias. También, deben contemplar plazos para la conclusión de tareas, ya que el estudiante debe lograr gestionar su tiempo. Las buenas prácticas deben implicar expectativas elevadas, respetando los diferentes talentos y diversas formas de aprender⁵.

Para lograr una enseñanza de calidad es necesario reflexionar sobre la forma de aprender de los estudiantes y nuestras estrategias docentes y de evaluación. Los conceptos de los enfoques superficial y profundo del aprendizaje son muy útiles para concebir formas de mejorar la enseñanza. Es así, que en el superficial se utilizan actividades de bajo nivel cognitivo, cuando hacen falta acciones de nivel superior para realizar esas tareas. El ejemplo típico sería el aprendizaje al pie de la letra de los contenidos seleccionados, en vez de la comprensión de los mismos. Allí se concreta aprendizaje con la obtención de una lista de datos, si el profesor evalúa aquello como positivo, el estudiante obtendrá una buena evaluación, ello es una señal de que algo no va bien en nuestro sistema de enseñanza o de evaluación. En este caso al estudiante se le impide descubrir los significados de lo que se le enseña y así el aprendizaje se convierte en una carga que hay que quitarse de encima.⁶

Por otra parte, el enfoque profundo hace abordar la tarea del aprendizaje de manera adecuada y significativa. Así, cuando un estudiante utiliza éste enfoque tienen sentimientos positivos, interés sentido de importancia, sensación de desafío, aprender se convierte en un placer. También influyen los estilos de aprendizaje de los alumnos y el contexto en que se imparte la enseñanza, es decir, el clima o ambiente de la clase y de la institución.

Se debe tener en cuenta que el resultado de aprendizaje está determinado por muchos factores que interactúan entre sí, como un sistema equilibrado en el que todos los componentes se apoyan, con el fin de funcionar de un modo adecuado y así se alinean entre ellos. Se establece un contexto que es el centro de la enseñanza, sumado a los docentes y estudiantes, los factores que se influyen son el currículo que se enseña, los métodos de enseñanza que se utilice, los procedimientos de evaluación, el clima que se cree en la interacción con los estudiantes y el clima institucional, es decir, las reglas y procedimientos que se deban cumplir.⁷

Es importante, preguntarse cómo se crea un marco de enseñanza eficaz, éste supone crear un contexto de enseñanza y aprendizaje de manera que todos los estudiantes tengan los estímulos necesarios para tener un compromiso cognitivo acorde a nuestros objetivos de enseñanza, allí influyen

⁵ *Ibidem*, p.88-89

⁶ Biggs, John, *Calidad del aprendizaje universitario*, 2ª. Ed., Madrid, Narcea, 2006, 29-35.

⁷ *Ibidem*, p.46

como ya dijimos la motivación, el clima y las actividades de enseñanza, seleccionando los métodos que nos conduzcan a los resultados deseados, lograr que el estudiante se comprometa con su propio aprendizaje y logre un enfoque profundo de aprendizaje. Para ello, él docente debe reflexionar permanentemente sobre sus estrategias didácticas e ir adaptándolas al contexto que se le presenta, ya que el profesor quizás será el mismo pero el grupo de alumnos todos los semestres será distinto, con diversas aptitudes y dificultades, lo interesante es que buscar las tácticas más eficientes es un proceso evolutivo y reflexivo que nos debe llevar a tener cuenta siempre al alumno como eje de todo el proceso enseñanza-aprendizaje. Se debe trabajar con el material disponible, partiendo por clarificar como queremos que ellos comprendan y seleccionando las actividades necesarias para que ello ocurra, pues un buen aprendizaje depende tanto de los factores propios del estudiante, como serían su capacidad, sus conocimientos previos, los nuevos conocimientos accesibles, como del contexto de su enseñanza donde influye la responsabilidad del profesor crear un ambiente motivador, con bajo nivel de estrés, donde el alumno considere que tiene razonables expectativas de lograr los resultados que se le exigen y dónde todos puedan alcanzar de manera eficaz un enfoque profundo de su aprendizaje. Así, las buenas prácticas docentes son las herramientas que hay que seleccionar para lograr un contexto de buen aprendizaje.

II. ¿QUÉ DEBEMOS ENSEÑAR A LOS FUTUROS ABOGADOS?

En un mundo en constante cambio, la peor actitud sería el inmovilismo, los profesores de Derecho tenemos que actualizarnos no sólo para conocer cada vez más a fondo nuestras materias, sino también enseñar de la mejor manera.

La primera pregunta que debemos hacernos en las escuelas de Derecho es: qué queremos enseñar, que necesidades de aprendizaje tienen hoy los alumnos, cómo debemos prepararlos para el ejercicio de la profesión, que metodologías docentes son más apropiadas para conseguir esos resultados, como utilizar las redes sociales para apoyar el aprendizaje, cuales son las mejores maneras de evaluar el trabajo de los alumnos, nos podemos ayudar del cine y la literatura, cuáles serán los énfasis en la formación de los futuros abogados (más litigantes, asesores u otros) todo lo anterior lo podríamos reducir a una sola pregunta ¿cuáles serán las capacidades y habilidades necesarias para un jurista del siglo XXI? Las que les permitan desempeñarse de manera eficaz en el mundo laboral que deberán enfrentar. Debemos enseñarles a pensar como abogados, crear y educar un pensamiento jurídico.

Es así, que se deben alcanzar competencias disciplinares adecuadas al perfil de egreso que defina cada escuela o facultad, pero acompañadas de una serie de habilidades blandas que le van a servir como herramientas para optimizar y a veces alcanzar las llamadas competencias duras o disciplinares.

Para enseñarles a pensar como un jurista se debe lograr en su proceso de formación las siguientes habilidades:

- 1) Conocer la complejidad del sistema de fuentes del Derecho que tiene hoy todo sistema jurídico.
- 2) Saber interpretar las normas que lo integran
- 3) Tener capacidad de resolver casos concretos, y
- 4) Saber ofrecer razones que den sustento a sus puntos de vista y a las posturas que van a defender.⁸

Pero también será necesario, que aprendan a comunicar de manera adecuada su pensamiento, con un buen nivel de expresión oral y escrita, pero deben aprender a ser claros en su exposición y tener un desarrollo de la capacidad para persuadir. Ya que éstas herramientas le serán indispensables.

Por otra parte, se debe desarrollar la capacidad de pensar críticamente, ello implica un amplio espectro de posibilidades, como saber reconocer e identificar los problemas jurídicos que se plantean. Identificar los principales argumentos de una postura a favor o en contra en un determinado caso, saber buscar la información pertinente para la resolución de un caso.

Todo este bagaje de habilidades no es fácil de enseñar a los alumnos, por lo que se debe buscar las mejores estrategias docentes, las buenas prácticas para asegurar que se dará una eficaz enseñanza que permita alcanzar el perfil de egreso declarado por cada carrera o escuela de Derecho.

III. LAS BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES

Nuestra Universidad en su Proyecto educativo institucional⁹, explicita que uno de los pilares sobre que se sustenta es en la Educación centrada en el

⁸ Carbonell, Miguel, *Cartas a un profesor de Derecho*, México, 2014, p. 1-6.

⁹ <http://www.umag.cl/academicos/wp-content/uploads/2015/09/Proyecto-Educativo-PEI-imprenta.pdf>.

“b) Educación centrada en el aprendizaje En la actualidad se entiende que los procesos formativos fundan su accionar en el aprendizaje, poniendo énfasis en la generación de situaciones o condiciones para que dicho proceso efectivamente se produzca en el alumno. Esto implica vincular al estudiante con el medio, como también relacionar permanentemente

aprendizaje, es decir, existe un énfasis de la Institución para que se generen actividades docentes que conduzcan a que se produzca un aprendizaje efectivo, así señala expresamente:

requiere de la aplicación de estrategias que permitan estructurar el contenido de tal forma que sea aprendible. De este modo, el aula y otros ambientes de aprendizaje (biblioteca, salas de estudio, plataformas virtuales y ambientes reales en empresas o instituciones), se transforman en lugares de interacción entre los diferentes actores, donde es factible “negociar” significados, construir conocimientos y desarrollar competencias.

Esta declaración nos vincula a la obligación de la institución de formar profesionales en ambientes de aprendizaje eficaces a través de las estrategias docentes que lleven a ese resultado, es decir, las buenas prácticas docentes están implícitamente consideradas en esta nueva visión de la educación a la que adscribe nuestra universidad.

Para lograr actividades de aprendizaje y enseñanza eficaces se debe analizar en qué contexto se produce un buen aprendizaje, la creación de esa base supone construir sobre lo conocido, hacer uso de lo que ya saben los estudiantes, crear conciencia entre ellos de que el conocimiento se construye colocándose en situaciones que les exija supervisarse a si mismos y dirigir su propio aprendizaje.

Así, el aprendizaje puede estar dirigido por el profesor, por los compañeros o por el mismo interesado, complementándose cada uno de éstos en el resultado final.

Las actividades dirigidas por el profesor comprenden situaciones de enseñanza más formales como son: las clases magistrales, tutorías, método de casos, aprendizaje basado en problemas o ABP, seminarios, presentaciones,

los contenidos, técnicas didácticas y acciones educativas con el campo laboral. Los saberes o nuevos conocimientos no son el resultado de una mera transmisión, se contextualizan mediante un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada, re-interpretada y re-significada por el alumno. En este proceso de construcción de significados, el estudiante necesita comparar y consensuar, tanto con sus pares como con el entorno, pues si bien el proceso de aprendizaje es personal, éste no está desvinculado de su contexto sociocultural. Se aprende estableciendo conexiones entre los saberes nuevos, los previos y las experiencias; por tanto, el académico actúa como mediador entre el alumno y el conocimiento, facilitando dicho proceso mediante ayudas ajustadas. La mediación docente requiere de la aplicación de estrategias que permitan estructurar el contenido de tal forma que sea aprendible. De este modo, el aula y otros ambientes de aprendizaje (biblioteca, salas de estudio, plataformas virtuales y ambientes reales en empresas o instituciones), se transforman en lugares de interacción entre los diferentes actores, donde es factible ‘negociar’ significados, construir conocimientos y desarrollar competencias”.

preguntas a los estudiantes, mapas conceptuales entre las más usadas. También, existen las actividades dirigidas por los compañeros, las que pueden haber sido creadas por el profesor inicialmente, dejándolas luego a cargo de los alumnos o propuestas por los mismos estudiantes como son los grupo de compañeros, grupos de debate, grupos para resolución de problemas, aprendizaje en parejas, preguntas recíprocas etc.. Finalmente, tenemos el aprendizaje autodirigido, el que se proporciona el mismo estudiante, dónde priman las técnicas genéricas de estudio que son formas de administrar el tiempo y el espacio, las técnicas de estudio relacionadas con contenidos concretos de aprendizaje, se recibe información y luego se la procesa, tiene que ver con saber tomar apuntes, destacar lo importante de la información, es útil enseñar a los alumnos como trabajar con la información que se recibe, que se traduce concretamente en hacer resúmenes, organizar ideas entre otras, también estrategias de como adquirir más información que complementen lo que se tiene. Lo anterior, es relevante pues la evidencia demuestra que éstas no se encuentran desarrolladas en la mayoría de los alumnos, por lo que es necesario ayudarlos a crearlas suficientemente.¹⁰

Nuestro desafío es lograr desarrollar todas éstas formas de aprendizaje, pues unas requieren de trabajo de la carrera con los docentes para implementarlas de manera eficaz y otras un trabajo constante con los alumnos.

A continuación, describiremos lo que a éste respecto hemos empezado a implementar en la carrera de Derecho de la Universidad de Magallanes, con el objeto de lograr el pilar prioritario declarado en nuestro PEI, la Educación centrada en aprendizaje.

IV. EXPERIENCIA PRÁCTICA DE LAS BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA CARRERA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE MAGALLANES.

Desde que comenzamos a analizar los datos relativos a la acreditación de la carrera, el equipo del Departamento de Ciencias Jurídicas se dio cuenta que los resultados de retención al segundo año, la aprobación de las asignaturas de primer y segundo año mostraban resultados poco alentadores, y el problema era que no se sabía cómo abordar un problema serio que ya no podía resolverse con las herramientas usadas tradicionalmente.

Es así, que se tomó la decisión de elaborar un plan que abordara estos problemas.

¹⁰ Biggs, John, *op. cit.*, p.100-124.

Lo primero que se acordó fue que dos profesores de la unidad ingresarán al magister en educación que imparte la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de nuestra universidad, por otra parte hacer extensivo el diplomado en docencia a todos los profesores incluso a los honorarios, para tratar de ir motivando a los docentes del rol que tienen en el nuevo contexto educativo, y la responsabilidad en el aprendizaje efectivo de los estudiantes, que entre otras cosas debe significar el desarrollo de buenas prácticas docentes.

Se elaboró un taller de buenas prácticas de estudio, para los alumnos de primer año, dónde se elaboró un perfil de ingreso de los mismos, y con el apoyo de una sicopedagoga se empezó a enseñar técnicas de estudio, de planificación del tiempo, con el fin de otorgarles una serie de herramientas básicas que se evidenció por las primeras calificaciones que no tenían. Paralelamente, la Universidad tiene implementado una unidad de apoyo al alumno, dónde se imparten tutorías a cargo de alumnos mayores en las asignaturas que tienen índices de reprobación importantes en primer y segundo año. Los tutores están dirigidos por un mentor que es un profesor de la carrera que los coordina. Pero la asistencia a estos apoyos es voluntaria, lo que en primer año ha resultado problemático, pues al alumno le cuesta reconocer que no tiene técnicas adecuadas de estudio y que eso incide en su rendimiento.

La jefatura de carrera comenzó a entrevistarse con los profesores de todas las asignaturas, pero en especial, los de alta reprobación, para que le entregaran una planificación de trabajo, y hacer una reflexión de las estrategias utilizadas hasta ese momento con el curso.

Se ha reflexionado sobre la tradicional clase magistral, entendiéndola que debe ser complementada con otras actividades y enriquecida con preguntas y reflexiones, ya que de todas formas es una fórmula de profundizar en los temas.

Esto ha llevado a algunos autores a entender que la clase magistral es "aquella en que concurre un experto, profesor, doctor en una materia y expone ante un público acerca de un tema en particular y de su competencia, lo que se realiza en un solo acto y de una sola vez";¹¹ También es frecuente, que la expresión clase magistral sea empleada como sinónimo de clase meramente expositiva. Se la relaciona con una enseñanza pasiva y se la contraponen a la clase activa. Se señala que los profesores actúan

¹¹ Elgueta Rosas, María Francisca, & Palma González, Eric Eduardo. (2014). UNA PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN DE LA CLASE MAGISTRAL IMPARTIDA EN LA FACULTAD DE DERECHO. *Revista chilena de derecho*, 41(3), 907-924. Recuperado en 24 de octubre de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34372014000300006&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-34372014000300006.

como conferencistas y los estudiantes como sujetos pasivos. Es un método expositivo que se centra en la transmisión de conocimiento. El énfasis en esta tarea impide que el profesor verifique el aprendizaje del estudiante a lo largo del proceso.

Se comenzó a trabajar en nuevas prácticas docentes con el fin de mejorar el ambiente de aprendizaje y hacerlo más eficaz. Así en las clases de Introducción al derecho, Historia del Derecho e Historia institucional se hace habitualmente una prueba de entrada para chequear los conocimientos logrados en clases anteriores. También, se ponen ejemplos de situaciones que salen en las noticias, en la literatura, televisión, cine o problemas jurídicos del diario vivir para analizarlos en clase, procurando la participación del alumnado.

Asimismo, en Historia del Derecho se han utilizado algunos documentales referentes a procesos históricos en estudio, de dónde deben contestar algunas preguntas para luego discutirlo en clases.

En Introducción al derecho se ha diseñado las siguientes actividades a modo de ejemplar:

- Se elige un estudiante al azar realizar un mapa conceptual de lo que se vio en clases sobre el tema del día “sujetos de Derecho”.
- Se les pide que piensen que tipos de preguntas podría realizar respecto a lo visto.
- Se divide en dos grupos la clase: uno que lea apunte entregado por ejemplo respecto de los derechos del ser que está por nacer, en relación al principio de existencia de la persona natural; otro grupo se hará cargo del derecho a la vida del que está por nacer. Transcurrido 20 minutos un delegado de cada grupo pasará a explicar con un mapa conceptual lo que entendió.
- Se les escribe en la pizarra, 20 minutos antes de terminar la clase, una serie de preguntas, con el fin de que voluntariamente respondan con sus palabras.

Como se aprecia se hacen esfuerzos por diseñar clases magistrales activas, pero acompañadas de otras actividades y pensando siempre en retroalimentar lo que el alumno está aprendiendo. Se dan apoyos en las ayudantías que hacen alumnos con instrucciones del profesor de la asignatura. En cuanto a las pruebas escritas se trata que reflejen lo que se hace en clases, por otra parte las orales se hacen con un cedulario elaborado en conjunto con los alumnos o hecho por el profesor, pero que conocen con anterioridad los alumnos.

En metodología de la investigación se ha diseñado con actividades prácticas como las siguientes se escoge un libro jurídico del que se da un mes para hacer una reseña del mismo, el que se conecta en su temática con un trabajo de investigación dónde se divide al curso en dos grupos uno que debe argumentar a favor un tema jurídico y otro en contra, aplicando a su investigación todas las normas enseñadas, luego se realiza un debate oral con un jurado de profesores del área del derecho que se investigó, para finalizar con un proyecto de tesis basado en la investigación realizada, así se va guiando al alumno para investigar y trabajar metodológicamente los datos y favorecer la expresión oral y argumentativa con un debate.

Por otra parte en Derecho Procesal, se trabaja con varias prácticas docentes activas, algunas similares a las ya explicadas, pero se ha ido incorporando el ABP, aprendizaje basado en problemas¹², que es muy apropiado para esta disciplina. En lo concreto, cuando se finaliza un bloque temático, se le plantean al curso varios problemas jurídicos, dónde debe escribir la solución o estrategia a utilizar, al final de la clase, cada alumno explica cuál fue su opción y los argumentos. Allí, se produce un buen debate con el profesor, ya que éste pregunta porque decidió esa solución, y puede corregir a aquél que no pudo resolver apropiadamente el caso.

Se ha utilizado también, la búsqueda de jurisprudencia en una determinada materia, que deben explicar los alumnos de que trata y porqué la eligió para abordar esa temática.

En los cursos superiores, se debe llevar un expediente judicial, donde se plantea una situación jurídica y deben elaborar la demanda y así van avanzando, pues van elaborando los otros escritos jurídicos de un proceso real, que se corrigen en clase. Hacemos visitas guiadas a los tribunales y tenemos pasantías en varios servicios públicos, dónde el alumno postula y durante un semestre se convierte en un abogado auxiliar del titular de esa repartición,

¹² El ABP consiste en el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión. Suele definirse como una experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver problemas vinculados al mundo real, la cual fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida real, por lo general desde una mirada multidisciplinar. De esta manera, como metodología de enseñanza, el ABP requiere de la elaboración y presentación de situaciones reales o simuladas –siempre lo más auténticas y holistas posible– relacionadas con la construcción del conocimiento o el ejercicio reflexivo de determinada destreza en un ámbito de conocimiento, práctica o ejercicio profesional particular. El alumno que afronta el problema tiene que analizar la situación y caracterizarla desde más de una sola óptica, y elegir o construir una o varias opciones viables de solución.

con lo que aprende en esa área jurídica, pero además tendrá una nota por su desempeño.

En Derecho constitucional, se sube a la plataforma digital del curso varios expedientes de protección o de inaplicabilidad, los deben estudiar y luego se efectúa una audiencia simulada dónde el profesor hace de juez y presencia los alegatos de los alumnos de la causa que tuvo que revisar, pero se entrega una pauta con criterios de evaluación, con ello, ya va jugando el rol de abogado. También, en otras asignaturas se ensaya en juegos de roles, simulando audiencias, ya que tenemos una sala de litigación, que es parecida a una real.

En Derecho internacional privado, en un curso de especialización, se optó este año por participar con los alumnos en la competencia internacional de arbitraje comercial, dónde se debía preparar un memorial de demanda y de contestación y luego asistir a las audiencias orales, lo que significó un trabajo con los alumnos de varios meses, pero constituyó una instancia de aprendizaje importante, y para darse cuenta que éste tipo de actividades con alumnos de quinto año es recomendable, pues los prepara de verdad para su futuro laboral.

Sin duda, este recuento no se agota en lo explicado, ya que las buenas prácticas docentes, se dan en un contexto, y pueden ir cambiando, mejorando, se puede aplicar toda la creatividad del docente para lograr aprendizajes profundos que lleven a los alumnos a incorporar aprendizajes efectivos, que finalmente, les dé las competencias necesarias para desenvolverse apropiadamente en el mundo laboral que deberán enfrentar. Ahora, también hay que decir, que no todos los docentes consideran que deben cambiar su forma de hacer docencia, y el desafío está en lograr que ésta nueva visión se vaya extendiendo en todas las asignaturas. Solamente, hemos querido compartir algunas iniciativas que esperamos ir ampliando a todos los profesores y asignaturas.

V. CONCLUSIONES

- La existencia de un mundo universitario heterogéneo, ha hecho evidente que las estrategias educacionales que se utilizaban antes ya no funcionan. Es por ello que las instituciones han debido buscar otras estrategias para lograr un aprendizaje eficaz.
- Para lograr una enseñanza de calidad es necesario reflexionar sobre la forma de aprender de los estudiantes y nuestras estrategias

docentes y de evaluación. Es así, que los conceptos de los enfoques superficial y profundo del aprendizaje son muy útiles para concebir formas de mejorar la enseñanza. Hoy se aspira a lograr un enfoque profundo de aprendizaje.

- De vital importancia es el clima y las actividades de enseñanza, que se pongan en práctica, para lo cual se debe ir seleccionando los métodos que nos conduzcan a los resultados deseados, lograr que el estudiante se comprometa con su propio aprendizaje y logre el anhelado enfoque profundo de aprendizaje. Para ello, él docente debe reflexionar permanentemente sobre sus estrategias didácticas e ir adaptándolas al contexto que se le presenta.
- Las buenas prácticas docentes son las herramientas que hay que seleccionar para lograr un contexto de buen aprendizaje.
- Debemos enseñarles a pensar como abogados, crear y educar un pensamiento jurídico. Se deben alcanzar competencias disciplinares adecuadas al perfil de egreso que defina cada escuela o facultad.
- Todo este bagaje de habilidades no es fácil de enseñar a los alumnos, por lo que se debe buscar las mejores estrategias docentes, las buenas prácticas para asegurar que se dará una eficaz enseñanza.
- Para lograr actividades de aprendizaje y enseñanza eficaces se debe analizar en qué contexto se produce un buen aprendizaje, la creación de esa base supone construir sobre lo conocido, hacer uso de lo que ya saben los estudiantes, crear conciencia entre ellos de que el conocimiento se construye colocándose en situaciones que les exija supervisarse a sí mismos y dirigir su propio aprendizaje.
- Así, el aprendizaje puede estar dirigido por el profesor, por los compañeros o por el mismo interesado, complementándose cada uno de éstos en el resultado final.
- En la carrera de Derecho de la Universidad de Magallanes, con el objeto de lograr el pilar prioritario declarado en nuestro PEI, la Educación centrada en aprendizaje. Se ha comenzado a aplicar una serie de nuevas estrategias docentes, buenas prácticas, que están en evaluación. Pero se ha constatado, que no todos los docentes están dispuestos a modificar su forma de enseñar, por lo que el desafío es generar reflexión a este respecto de todos los profesores y comprometerlos con el aprendizaje efectivo centrado en el alumno, para lo cual se ha puesto a disposición de todos cursos de docencia y asesorías constantes.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- ABARCA, Mireya *et al.*, “Buenas prácticas evaluativas: análisis de experiencias en universidades chilenas”, *Evacuación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior*, Santiago, Cinda-Mineduc-Chile, 2014.
- BIGGS, John, *Calidad del aprendizaje universitario*, 2ª. Ed., Madrid, Narcea, 2006.
- CARBONELL, Miguel, *Cartas a un profesor de Derecho*, México, 2014.
- PINTO SARMIENTO, Yenny, “Implementación del ABP en el curso de Derecho del Trabajo”, en SCHEECHLER CORONA, Christian (director), *Nuevos desafíos de la enseñanza del Derecho en Chile*, editorial Libromar Ltda, Santiago, 2012.
- TOSO MILOS, Angela, “Elementos para el diseño de una estrategia de enseñanza – aprendizaje en Derecho Comercial”, en SCHEECHLER CORONA, Christian (director), *Nuevos desafíos de la enseñanza del Derecho en Chile*, editorial Libromar Ltda, Santiago, 2012.
- ZABALZA BERAZA, Miguel, “El estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria”, *Revista de docencia universitaria*, España, 2012, vol. 10, enero-abril, pp. 17-42. <http://redaberta.usc.es/redu>.
- <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2014/05/680-580152-9-chile-es-el-pais-de-a-latina-que-mas-subio-en-cobertura-en-educacion-superior-en.shtml>.
- <http://www.umag.cl/academicos/wp-content/uploads/2015/09/Proyecto-Educativo-PEI-imprenta.pdf>.

¿CÓMO VEN LOS ESTUDIANTES DE DERECHO A SUS PROFESORES?

Carmen Hortencia ARVIZU IBARRA*
Julia ROMERO OCHOA**

RESUMEN: La formación de abogados no es fácil pues debe responder a compromisos sociales que en la actualidad se ven reflejados en inseguridad e inestabilidad social. La formación de profesionales del derecho es entonces, una tarea tendiente a resolver problemas, que la transformación social provoca; esto quiere decir que las universidades están comprometidas a generar profesionales del derecho capaces de resolver los problemas jurídicos que se presenten en virtud de la evolución tecnológica, económica, científica y social de manera efectiva, honesta y con la celeridad con que los cambios se presentan en nuestros días y en todos los contextos del ejercicio disciplinar. Ese compromiso social deberá asumirse desde los elementos que determinan y participan en el proceso formativo del licenciado en derecho, el trabajo que implica se inicia desde el cambio de los modelos curriculares, planes de estudio, contenidos de los espacios educativos, los perfiles de ingreso y egreso, cambios de administración académica y principalmente el compromiso, ya no de transformar el ejercicio docente de los abogados formadores de abogados, sino de crear una nueva forma de ejercer la docencia en la enseñanza del derecho. El sujeto sobre el que se genera todo el proceso formativo es el estudiante y para conocer la actividad del profesor, es menester recurrir a él. El objetivo de este trabajo es dar a conocer la opinión del que estudia Derecho en la Universidad de Sonora, en relación a la labor que ejercen sus profesores en el proceso formativo, para identificar los requerimientos de capacitación y formación didáctica del abogado que interviene en el proceso de formación de los licenciados en derecho. La investigación que se da a conocer se realizó consultan-

* Universidad de Sonora harvizu@guaymas.uson.mx.

** Universidad de Sonora juliar@sociales.uson.mx.

do a 519 estudiantes de la carrera de la Licenciatura en Derecho de la Universidad de Sonora, con el fin de conocer la satisfacción del estudiante en relación con la actividad de sus profesores. Para proporcionar al formador de abogados de herramientas didácticas, facilitadoras de la proyección y mediación del conocimiento en los escenarios en donde se lleva a cabo la relación con el objeto de estudio, es necesario recurrir a la búsqueda de la opinión del estudiante de Derecho, solicitar su participación emitiendo su valoración en razón de reflexionar su satisfacción de la docencia basado en su propia experiencia.

PALABRAS CLAVE: competencias profesionales, docente, estudiante, interacción didáctica.

ABSTRACT: The training of lawyers is not easy because it must respond to social obligations that currently are reflected in insecurity and social instability. Training of legal professionals is then, a task aimed at solving problems, that social transformation causes; this means that colleges are committed to generating legal professionals capable of solving the legal problems that arise under the technological, economic, scientific and social development effectively, honestly and with the speed with which changes occur in today and in all contexts of the disciplinary exercise. This social commitment must be assumed from the elements that determine and participate in the training process of the law graduate, the work involved starts from the change of the curricular models, curriculum, contents of educational spaces, profiles of admission and graduation, changes in academic administration and especially the commitment, not to transform the teaching practice of attorneys training attorneys, but to create a new way of teaching in legal education. The subject on whom the whole training process is generated is the student and to get to know the teacher activity, we must turn to him. The purpose of this paper is to present the view of the one studying law at the University of Sonora, in relation to the work their teachers perform in the training process, in order to identify training and educational requirements of lawyers involved in the formation process of law graduates. The research disclosed was performed to 519 law degree students from the University of Sonora, in order to meet student satisfaction regarding the activity of their teachers. To provide the trainers with educational tools, enabling projection and mediation of knowledge on stages where the relation with the object of study takes, it is necessary to resort to seeking the opinion of a student of law, requesting participation

by issuing its valuation in order to reflect their satisfaction of teaching based on their own experience.

KEYWORDS: Professional skills, teacher, student, didactic interaction.

Sumario: I. *Introducción*. II. *Planteamiento del problema*. III. *Marco conceptual*. IV. *Metodología*. V. *Resultados*. VI. *Conclusiones*. VII. *Bibliografía*.

I. INTRODUCCIÓN

La imperiosa necesidad de mejorar la calidad de los profesionales del derecho que egresan de las IES, ha generado la exigencia de actualizar y capacitar pedagógicamente a los profesores que participan en el proceso de formación de abogados. Tal exigencia se plantea como una condición imprescindible para evitar la injusticia y el estanco disciplinar.

La enseñanza del Derecho no es una labor fácil pues debe responder a compromisos sociales que en la actualidad se ven reflejados en inseguridad e inestabilidad social.

Ninguna enseñanza del derecho se encuentra desvinculada de la concepción general del derecho que se asuma y del contexto: económico, político y social en el que se desarrolla¹.

La formación de profesionales del derecho es entonces, una tarea tendiente a resolver problemas, que la transformación social provoca; esto quiere decir que las IES deben generar profesionales del derecho capaces de resolver los problemas jurídicos que se presenten en virtud de la evolución tecnológica, económica, científica y social; el compromiso es que los egresados resuelvan los problemas de manera efectiva, honesta y con la celeridad con que los cambios se presentan en nuestros días.

Ese compromiso social deberá asumirse desde todos los elementos que determinan y participan en el proceso formativo del licenciado en derecho, el trabajo que implica se inicia desde el cambio de los modelos curriculares, planes de estudio, contenidos de los espacios educativos, los perfiles de ingreso y egreso, cambios de administración académica y principalmente el compro-

¹ Romero Ochoa, Julia, *El formalismo jurídico como paradigma dominante en la enseñanza del Derecho y como impedimento para transitar al nuevo sistema penal acusatorio adversarial*, UNISON, Hermosillo, 2014, pág. 93

miso, ya no de transformar el ejercicio docente de los abogados formadores de abogados, sino de crear una nueva forma de ejercer la docencia en la enseñanza del derecho.

Para ello, en los trabajos realizados se ha buscado ofrecer propuestas de mejora para la preparación de los docentes mediante la investigación de la actividad que propiamente realiza el abogado que participa en el proceso de enseñanza del Derecho.

Pero todo quehacer resulta insuficiente, es decir, para valorar el trabajo del formador de abogados desde su labor docente; es necesario recurrir a la búsqueda de la opinión de los alumnos. Por ello este documento contiene el informe de acercamiento a 519 estudiantes de Derecho de la Universidad de Sonora.

El objetivo es conocer la opinión del que estudia Derecho, en relación a la labor que ejercen sus profesores en el proceso formativo, para identificar los requerimientos de capacitación y formación didáctica del abogado que interviene en el proceso de formación de los LD.

En el presente trabajo se encontrará un espacio dedicado a plantear, en términos generales el problema que en la enseñanza del derecho, es la insuficiente formación pedagógica de quienes formamos profesionales del Derecho. En apartado distinto, denominado Marco conceptual, se exponen los principales conceptos en los que se centra el análisis de los datos obtenidos en la investigación.

Después, se describe brevemente la metodología con que se desarrolló la investigación, considerando la identificación de las dimensiones que se investigaron; elaboración del instrumento cuestionario que se aplicó; validación del instrumento y la elección de la muestra que representa al 18.30% de la población inscrita en la carrera de Derecho de la UNISON en el período 2010-2 y 2011-1.

En este apartado también se describe la aplicación del cuestionario, mediante: la capacitación de los estudiantes que apoyaron en la recogida de información, el proceso de captura y manejo datos que se hizo para obtener los resultados, y la descripción del análisis de datos.

En apartado especial se muestran los resultados. Cerrando el informe con las conclusiones obtenidas de un trabajo por demás enriquecedor y valioso.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La detección de las necesidades formativas para la enseñanza del Derecho de la UNISON requiere de un arduo trabajo de investigación; para diagnosti-

carlas, es necesario introducirse en el estudio y análisis de los múltiples factores y sujetos que intervienen de manera permanente en la labor formativa, y que sin ellos difícil sería el obtener información valiosa.

La complejidad, también resulta de las interacciones que sostienen los dos sujetos centrales del proceso formativo entre sí y con el objeto de estudio:

- 1) Docente de quién, en esta investigación se convierte en el sujeto en estudio, con la finalidad de conocer la opinión del alumno acerca de las necesidades de instrucción pedagógica de la labor formativa; y
- 2) Estudiante que día con día se relaciona con el profesor entablando un vínculo que puede estimar para mejorar, propiciando se facilite el contacto con el conocimiento, desarrollando habilidades disciplinariamente efectivas y así lograr las competencias profesionales que se ha propuesto obtener.

De ahí que, el trabajo de ambos sujetos sea un trabajo colaborativo en donde los dos personajes se hacen actores corresponsables de la acción creadora y transformadora de la disciplina.

Tal como lo señala Medina: “La colaboración se apoya en la vivencia en común del proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñado y desarrollado como un espacio de implicación y co-reflexión entre docente y estudiantes, y de éstos entre sí, en cuanto autores de la formación personal y en equipo”²

La búsqueda de mejora en la formación docente para la enseñanza de derecho deberá considerar, la estimación del estudiante en lo que respecta a los factores que determinan la interacción y colaboración que se generan en el proceso formativo con el profesor, viéndose reflejados en las tareas y actividades generadoras de un saber y hacer indagador.

En otras palabras, para proporcionar al formador de abogados de herramientas didácticas, facilitadoras de la proyección y mediación del conocimiento en los escenarios en donde se lleva a cabo la relación con el objeto de estudio, es necesario recurrir a la búsqueda de la opinión del estudiante de Derecho, solicitar su participación emitiendo su valoración en razón de reflexionar acerca de su satisfacción de la docencia basado en su propia experiencia.

Tratándose de consultar a estudiantes de derecho de la UNISON, no es tarea fácil por diferentes razones: la cantidad de estudiantes de esta carrera es muy grande (2835³ estudiantes) y se requiere de tiempo para obtener la opinión de una muestra representativa; el cómo abordar el problema en un

² Medina Rivilla y Salvador Mata, *Didáctica General*, Madrid, Pearson, 2002, pág. 61

³ Dato proporcionado por la Coordinación de Programa de la Licenciatura en Derecho de la Universidad de Sonora el 2 de diciembre de 2010.

instrumento que facilite al estudiante su llenado, y que al mismo tiempo le permita reflexionar para emitir su opinión con seriedad; y qué factores se deberán considerar tal instrumento que permitan evaluar el trabajo docente desde la perspectiva del alumno.

El objetivo de este informe es dar conocer los resultados de la valoración que los estudiantes de la Licenciatura en Derecho de la Universidad de Sonora hacen respecto a sus maestros, es decir, cómo ve el estudiante a sus profesores.

III. MARCO CONCEPTUAL

En este apartado se asientan los conceptos centrales, base de la investigación, con el fin de establecer significaciones y sentidos homogéneos en el análisis de los resultados. El modelo educativo en el que los profesores de la LD de la UNISON desarrollan su labor docente se basa en los fundamentos basados en la psicología inter conductual de Ribes⁴.

El primer concepto es el de *evaluar*: Se hace valoración de la realidad evaluada en función de un patrón que permita atribuir unos valores posibles a la realidad”.⁵

En el modelo por competencias profesionales en el que se fundamenta el plan de estudios de la licenciatura en derecho de la Unison, *evaluar* una competencia implica determinar el grado en que el desempeño que exhibe un estudiante ante una clase o tipo de situación problema se ajusta o no a los criterios convencionales de la disciplina.⁶

En virtud de que la investigación que se informa, consiste en la evaluación que hacen estudiantes de la LD de la UNISON a sus profesores; y que el modelo en que estos sujetos interactúan para la formación de profesionales del Derecho es un modelo basado en competencias profesionales, se hace indispensable tener como marco de referencia el concepto de *competencia*.

Como todo concepto, este, también tiene diferentes significaciones de acuerdo al contexto en el que se realice. El concepto de competencia profe-

⁴ Consúltense: Ribes Iñesta, Emilio, *Psicología General*, Trillas, México, 1997 y Ribes Iñesta, Emilio y López Valadez, Francisco, *Teoría de la Conducta: un análisis de campo y paramétrico*, Trillas, México, 1991.

⁵ Medina Rivilla y Sevillano García, *Didáctica. El currículum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*, UNED, Madrid, 1991, pág. 303.

⁶ Ibáñez Bernal, Carlos, *Metodología para la Planeación de la Educación Superior: Una aproximación desde la Psicología Interconductual*, UNISON, Hermosillo, 2007, pág. 152.

sional que recoge el modelo curricular en el que se sostiene la formación del LD de la UNISON es el siguiente:

El concepto de competencia profesional, entendido como el desempeño que es efectivo en tanto cumple con los criterios de logro, así como una lógica y metodología para su observación y descripción.⁷

La noción de *competencia* como unidad de análisis del aprendizaje escolar es el ajuste del desempeño de un individuo a las circunstancias específicas y particulares de un estado de cosas, de tal manera de producir un cambio en la dirección preestablecida. Competencia es el desempeño efectivo; es la correspondencia de lo que se hace con los objetivos o criterios de logro de una tarea⁸.

El concepto de *enseñanza* es el que resulta como producto de la interacción entre el docente (como parte del discurso didáctico), objeto de estudio y el estudiante.

Para efecto del proceso formativo en el modelo basado en competencias profesionales en el que se enmarca la formación del profesional del Derecho de la UNISON la *enseñanza* es el conjunto de conocimientos disciplinares y no disciplinares mediados por los libros, profesor y otros recursos, a través de las interacciones didácticas, con el fin de que el alumno se comporte: haciendo y diciendo ante las situaciones problemas de la disciplina para ser efectivo profesionalmente de acuerdo con las normas establecidas por la comunidad epistémica a la que quiere pertenecer.

El *discurso didáctico* se construye con la intención de mediar a otro individuo los criterios morfológicos que debe cumplir su hacer y decir ante el objeto para ser efectivo, de acuerdo con los criterios de la comunidad epistémica a la que pretende pertenecer. En la educación institucionalizada, este proceso de mediación lo realizan generalmente los maestros, los libros de texto u otros medios, con grados diversos de eficacia. Aquí denominamos *enseñanza* a este proceso⁹.

Aprendizaje es concepto central para toda evaluación, y en el caso de la LD, se tiene como objetivo la formación de un profesional capaz de resolver los problemas propios de su disciplina. Dentro de los modelos curriculares basados en el desarrollo de competencias el concepto de aprendizaje debe ser referido al cambio del comportamiento del estudiante que se opera por virtud del contacto con el objeto de estudio a través de la mediación del discurso didáctico.

⁷ *Ibidem*, p. 150

⁸ Ibáñez Bernal, Carlos, *op. cit.*, nota 7, Pág. 23.

⁹ *Ibidem*, p. 77.

El *aprendizaje* es el cambio de comportamiento resultado de la interacción del individuo respecto a los objetos de su ambiente que se ajusta a determinados criterios convencionales de logro¹⁰.

En donde los procesos para obtenerlo son el estudio y la enseñanza que nace de la interacción entre el estudiante, el “objeto” que se estudia que se ubica en el mundo real y el discurso didáctico, en este último, se encuentra el profesor, los criterios epistemológicos disciplinares que se encuentran en los libros.

Se entiende a la *práctica docente* a nivel superior como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, y autoridades educativas–, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada IES, delimitan la función del maestro¹¹.

El *profesor* como profesional del currículum implica ir más allá de lo que podría significar el referirnos a él en la acepción más habitual de <profesional de la enseñanza>¹².

El profesor universitario no solo enseña su materia (lo que reduce su trabajo a unos contenidos específicos y una aula) sino que desarrolla un currículum (es decir integra su trabajo en un proyecto formativo global del que él mismo es responsable como miembro de un equipo docente y de una institución)¹³.

Alumno: Acorde con su etimología (alumno derivado de *alo, alere* = alimentar, nutrir), puede entenderse como persona que es creada o educada por otro, alguien que aprende. Persona que recibe enseñanza o educación, generalmente sistemática y fuera de la familia en un centro docente¹⁴.

El alumno también se concibe como: Persona que recibe educación en un centro escolar. Son varias las notas distintivas que definen al alumno y lo diferencian de discípulo: receptor de influencia educativa sistematizada, fuera del hogar y de la influencia familiar; diferenciación según el maestro-profesor, la materia, el nivel educativo y el centro en que estudia.¹⁵

¹⁰ *Ibidem*, p. 150.

¹¹ Fierro, Cecilia y otras, *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*, Paidós, México, 2008, pág. 21 Parafraseado

¹² Zabalza Beraza, Miguel Ángel, *Diseño y Desarrollo del Currículum*, Narcea, Madrid, 1997, pág. XVIII.

¹³ *Idem*.

¹⁴ Casanova Rodríguez, María Antonia, *Manual de evaluación educativa*, La muralla, Madrid, 2000, pág. 61.

¹⁵ *Ibidem*, p. 230.

IV. METODOLOGÍA

Para conocer el grado de satisfacción de los estudiantes de la Licenciatura en derecho de la Universidad de Sonora en relación con sus profesores se aplicó un cuestionario denominado “Satisfacción de la Docencia Universitaria” SDU, instrumento que fue construido para esta investigación.

La técnica utilizada fue de investigación de campo a través de la entrevista con aplicación de un cuestionario estructurado en donde a todos los alumnos entrevistados se le plantearon 19 preguntas en diferentes dimensiones.

El objetivo del cuestionario es conocer la opinión valorativa de los estudiantes de la LD en lo que respecta al desempeño didáctico de los profesores con los que cursan las materias en las que están inscritos; obteniendo el índice de satisfacción de la docencia de los estudiantes de Derecho de la UNISON.

La opinión de los estudiantes es de importancia trascendental en la evaluación docente porque nos permite conocer el grado de conveniencia con el que se desarrollan las interacciones didácticas, con las estrategias que el profesor emplea en el proceso formativo.

La investigación realizada se hizo a la luz de una metodología cuantitativa que permite que el estudiante emita su valoración a través de un rango numérico del 1 al 10 y obtener un índice de satisfacción de la docencia universitaria promedio de los valores otorgados por los estudiantes a sus profesores en cada ítem presentado.

Los pasos que se siguieron para el logro de este informe fueron los siguientes:

1. *Identificación de las dimensiones*

Se identificaron los contextos dimensionales siguiendo a¹⁶ Fierro, Fortoul, & Rosas, 2008, quien identifica principalmente:

- Dimensión Personal referida al estudiante en su individualidad;
- Dimensión Institucional referida al trabajo agrupado del profesor en la universidad regulado por normatividad y valores que identifican a la institución las relaciones;

¹⁶ Consúltense autores y obra citados en nota 12

- Dimensión didáctica dirigida al papel formador que tiene el docente y a los procesos de enseñanza-aprendizaje por él utilizados frente al objeto de estudio;
- Dimensión Interpersonal principalmente la relación que se da entre profesor con otros profesores y entre profesor con sus estudiantes. El docente no trabaja solo.

2. *Elaboración del cuestionario*

Para decidir el tipo de cuestionario Se consultaron los autores siguientes: (Frola Ruiz, 2010) (Mateo Andrés, 2001), entre otros. Atendiéndose: redacción sencilla, preguntas accesibles, fáciles de contestar y que abordaran factores orientados a las dimensiones ya definidas.

Definidas las preguntas, se decidió que el cuestionario se contestaría con calificación del 1 al 10, en la mayoría de los cuestionamientos, y que sólo tres preguntas serían de selección. Las preguntas atendieron a las dimensiones definidas siendo 5 preguntas para la dimensión personal, 3 para la institucional, 8 para la didáctica y 3 para la interpersonal.

3. *Validación del cuestionario*

Las 20 preguntas originales sometieron a validación de 4 expertos de la División de Ciencias Sociales, las jueces fueron reformulando las preguntas originales, corrigiendo, proponiendo, y al final del proceso de validación quedaron las 19 preguntas que se incluyeron en el cuestionario que se aplicó; El cuestionario ya aplicado, se introdujo al sistema SPSS con la intención de analizar los datos, estimar la validez y confiabilidad del mismo, desde los estándares de validez de Alpha Cronbach.

4. *Elección de la muestra*

Sabíamos que número¹⁷ de estudiantes inscritos era de 786 alumnos de primer ingreso y 2049 de reingreso, haciendo un total de 2835 alumnos inscritos en el período. La elección de los estudiantes a quienes se aplicó el instrumento, fue al azar. Fueron debidamente llenados 519 cuestionarios lo

¹⁷ Dato proporcionado por la Coordinación de Programa de la Licenciatura en Derecho de la Universidad de Sonora.

que representa el 18.30 % de la población inscrita en la carrera de Derecho en el período 2010-2.

Aplicación del instrumento: cuestionario. Una vez elaborado y validado el cuestionario se procedió a su aplicación, previa elaboración de un manual para aplicadores y capacitación de los mismos.

Para facilitar su comprensión se divide en 3 partes la aplicación del cuestionario.

A. *Capacitación de los estudiantes*

Para acceder al estudiante de Derecho de la UNISON se solicitó apoyo a 20 estudiantes: 15 de la licenciatura, un tesista y 4 prestadores de servicio social de preparatoria; colaboradores que fueron capacitados durante 4 horas.

B. *Captura y manejo de datos*

El proceso de captura: Primero se capturó cada uno de los cuestionarios obtenidos (519) en el programa Excel de Windows obteniendo resultados preliminares. Procediendo a codificar las preguntas para inmediatamente vaciar la información en el sistema Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), principalmente para la obtención del grado de validez y confiabilidad del instrumento de acuerdo a los estándares Alpha Cronbah

C. *Análisis de datos*

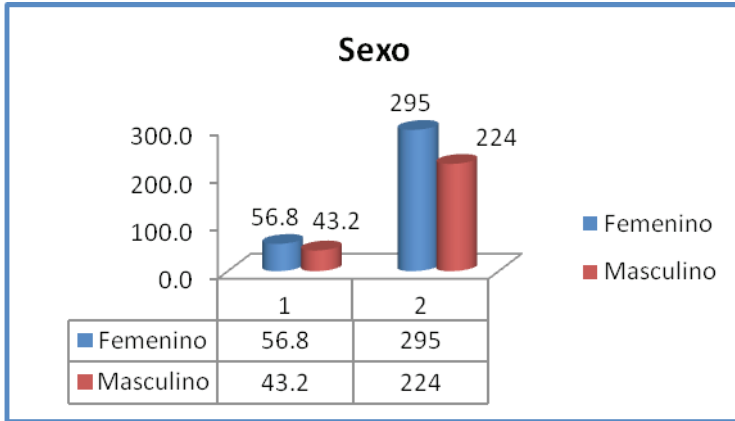
El análisis de datos se hizo con el apoyo en el manejo de SPSS y la elaboración de tablas que permitieran un análisis objetivo.

Se buscó estimar la validez y confiabilidad del cuestionario desde los estándares de validez de Alpha Cronbach; se hizo por dimensión y pregunta, arrojando como resultado en la dimensión institucional $\alpha = .794$, en la dimensión didáctica $\alpha = .891$ y en la dimensión interpersonal $\alpha = .921$, obteniendo en el instrumento una validez y confiabilidad de $\alpha = .868$.

El índice de satisfacción de la docencia para la enseñanza del Derecho que se obtuvo es de 8.5, este índice es el resultado del promedio de la calificación otorgada por los estudiantes a los profesores de 38 materias obligatorias.

Dimensión personal del estudiante: Se encuestaron 295 alumnas y 224 alumnos.

GRÁFICA 1



De los 519 alumnos que contestaron el cuestionario se encontraban inscritos en ese momento como sigue:

Tabla 1

<i>Semestre</i>	<i>Alumnos</i>
Primer	69
Segundo	5
Tercer	250
Cuarto	6
Quinto	112
Sexto	9
Séptimo	27
Octavo	3
Noveno	38
<i>Total</i>	<i>519</i>

De donde se observa que la mayor cantidad de alumnos corresponde al tercer, quinto y primer semestre, ya que el período de aplicación del cues-

tionario en semestre par y en este ciclo las materias de los semestres que se ven más demandados, corresponden precisamente a los semestres que sobresalen.

Dentro de esta dimensión se encontró que los estudiantes que contestaron el cuestionario están inscritos como sigue:

GRÁFICA 2

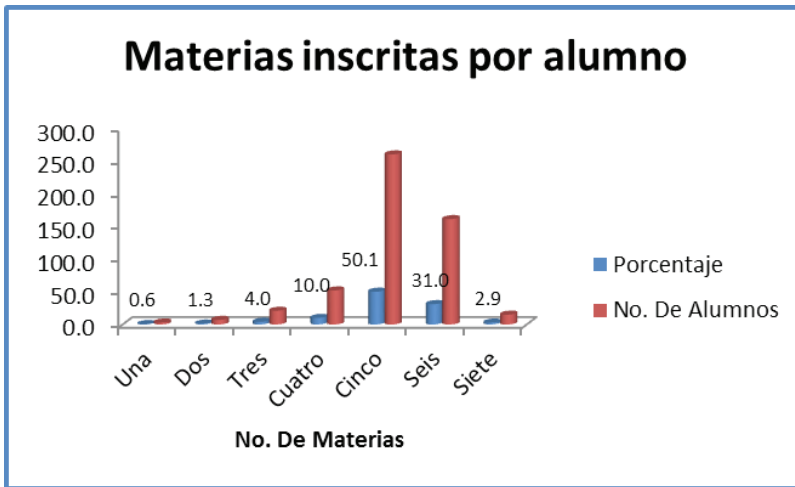


TABLA 2

<i>¿En cuántas materias está inscrito?</i>	
<i>No. de materias</i>	<i>Alumnos</i>
Una	3
Dos	7
Tres	21
Cuatro	52
Cinco	260
Seis	161
Siete	15
<i>Total</i>	<i>519</i>

En donde se observa que el 50.1 % de los estudiantes entrevistados, en ese momento, estaban inscritos en 5 materias, siguiendo con el 31% los estudiantes inscritos en 6 materias, y el 10% con cuatro.¹⁸

La pregunta 19 que forma parte de la dimensión personal, arroja la apreciación del estudiante en relación al desempeño de los profesores, resultando:

TABLA 3
 CALIFICACIÓN AL DESEMPEÑO DEL PROFESOR

<i>Clave</i>	<i>Asignaturas</i>	<i>Calif.</i>
		P19
<i>Índice de satisfacción del desempeño:</i>		8.3

Dimensión Institucional

Este análisis está referido a 3 aspectos principalmente: Asistencia, puntualidad y permanencia que corresponde a la calificación ubicada en el número 5 del cuestionario; Comunicación del programa que es la valoración 6; y la Correspondencia del contenido con objetivos que está indicada como el factor 7 del instrumento en análisis.

Los resultados obtenidos en las tres acciones se presentan en la tabla 6 a continuación:

TABLA 4

<i>Clave</i>	<i>Asignaturas</i>	<i>Calif.</i>		
		P/5	P/6	P/7
<i>Índice de Satisfacción en la dimensión institucional</i>		8.8	8.7	8.9

Por lo que la dimensión institucional tiene un promedio de satisfacción de 8.8.

¹⁸ Arvizu Ibarra, Carmen Hortencia, *Formación Docente para la Enseñanza del Derecho*, Editorial académica española, Saarbrücken, 2012 pág. 120.

Dimensión Didáctica

Esta dimensión se analiza en dos partes: la primera que tiene que ver con las cuestiones de preparación diaria de la materia (8), claridad en la exposición (9), promoción del uso de medios para organizar información (10), dinamismo en clase (13), uso de las TICS (14); que el estudiante calificó de la misma manera: del 1 al 10. La segunda parte del análisis tiene que ver con las preguntas 16, 17, y 18 que ofrecen opciones de respuesta al estudiante y donde éste pudo seleccionar más de una opción.

TABLA 5

Clave	Asignaturas	Calif.				
		P/8	P/9	P/10	P/13	P/14
<i>Índice de Satisfacción de la Dimensión Didáctica</i>		8.6	8.8	8.4	8.5	8

Obteniendo un índice de satisfacción en la preparación diaria de la materia de 8.6. Logrando un índice de satisfacción del estudiante en la claridad de la exposición del profesor de 8.8. El índice de satisfacción del estudiante en la promoción del uso de medios para organizar información es de 8.4. Reflejándose un índice de satisfacción de la docencia en razón al dinamismo que imprime a su clase de 8.4. Es necesario puntualizar que de la evaluación hecha por los estudiantes el uso de las TICS, es donde menor calificación obtuvimos los profesores, en donde el índice de satisfacción es de 8.0. Como resultado general, los profesores, (considerando los 5 aspectos evaluados por los estudiantes del 1 al 10) en la Dimensión Didáctica obtuvimos un promedio de 8.4.

La segunda parte del análisis de la Dimensión didáctica se centra en las preguntas que dan opción al estudiante para responder y en donde se pueden seleccionar más de una opción las preguntas son: La pregunta 16 ¿De qué manera te pone en contacto, con el objeto de estudio, el profesor? A través de: 1.- Problemas reales 2.- Simulación de problemas 3.- Comprensión de Teoría 4.- Lectura y análisis de códigos y leyes 5. Otro. Anotar. Las respuestas arrojan información que permiten identificar las formas en que el profesor pone en contacto al estudiante con el objeto en estudio.

La interrogante 17 ¿Qué formas de Evaluación utiliza el profesor? Puede ser más de uno. 1.- Portafolio 2.- Rúbrica 3.- Observación 4. Examen Escrito 5.- Examen Oral 6.- Trabajos 7.- Otro. Anotar. Los resultados per-

miten conocer el instrumento de evaluación que utiliza el profesor para la evaluación de la competencia disciplinar del espacio educativo.

El cuestionamiento 18: De las siguientes competencias ¿cuáles te evalúa tu profesor? 1.- Identificación de la dimensión Jurídica; 2.- Aplicación de técnicas, procedimientos y estrategias para obtener información; 3.- Caracterizar jurídicamente un problema; 4.- Diseño de proyectos de intervención jurídica; 5.- Evaluación de la intervención jurídica; 6. Otra. Anotar. Esta información facilita distinguir las competencias profesionales que evalúa el profesor. El análisis de estas 3 interrogantes se hizo a partir de 37 tablas que exhiben las respuestas de los estudiantes. Aquí resumimos sus resultados:

En las materias que corresponden al Departamento de Derecho del *primer semestre* los estudiantes expresan que: En la Práctica Básica Jurídica I los profesores los ponen en contacto con el objeto de estudio a través de problemas reales principalmente, que se les evalúa por medio de trabajos, y que caracterizar un problema jurídico es la competencia que evalúa el profesor. En el caso de Introducción al Derecho los estudiantes informan que el profesor los pone en contacto con el objeto de estudio a través de la lectura y análisis de códigos y leyes, que se les evalúa a través de exámenes escritos y trabajos, y que la competencia que evalúan los profesores e la de Identificación de la dimensión jurídica.

Segundo Semestre los espacios formativos que corresponden al Departamento de Derecho: Se encuentra que los profesores de los espacios formadores de Práctica Básica Jurídica II y Taller de Instrumentación Jurídica ponen en contacto con el objeto de estudio a través de la simulación de problemas, evalúan por medio de trabajos y la competencia que valoran es la caracterización jurídica de un problema en el primer espacio; en el Taller lo que valoran es la competencia de Aplicar técnicas, procedimientos y estrategias para obtener información.

En los espacios formadores del *Tercer Semestre*: los estudiantes refieren que en la Práctica de Diagnóstico Jurídico I, el profesor los pone en contacto con el objeto de estudio a través de la simulación de problemas, que los evalúa por medio de trabajos, considerando para la evaluación la caracterización jurídica de un problema; por otra parte dice que en el Seminario de Interpretación Jurídica el profesor lo pone en contacto con el objeto de estudio a través de la teoría, que utiliza el examen escrito para evaluar y lo que valora es la aplicación de técnicas, procedimientos, y estrategias para obtener información. A diferencia, en los Seminarios de: Derecho Civil I, Derecho Penal I y Derecho Constitucional, en los tres espacios los estudiantes muestran que los profesores los ponen en contacto con el objeto de estudio a través de la lectura y análisis de códigos y leyes, siendo evaluados

por medio del examen escrito y que la competencia que se estima es la *identificación* de la dimensión jurídica.

Los espacios educativos de *Cuarto Semestre*: los estudiantes expresan que la Práctica de Diagnóstico Jurídico II, los profesores los ponen en contacto con el objeto de estudio a través de la simulación de problemas, evalúan por medio de trabajos y consideran la competencia de aplicación de técnicas, procedimientos y estrategias para obtener información. A diferencia de lo que expresan en relación al resto de las materias de ese semestre, ya que en el Seminario de Sistemas Jurídicos Comparados, Seminario de Derecho Civil II, Seminario de Derecho Penal II, y el Seminario de Garantías Individuales, indican que los profesores los contactan con el objeto de estudio a través de la lectura y análisis de códigos y leyes (a excepción del Seminario de Sistemas Jurídicos Comparados), en la que los profesores utilizan para evaluar el examen escrito y que la competencia apreciada es la identificación de la dimensión jurídica.

Las materias que corresponden a los espacios formativos del *Quinto Semestre*: Expresaron los estudiantes, de las materias de Práctica de Diagnóstico Jurídico III y del Seminario de Argumentación y Lógica Jurídica que los profesores establecen el contacto con el objeto de estudios a través de problemas reales y la competencia que se evalúa es la de aplicar técnicas, procedimientos y estrategias para obtener información; en lo que difieren estas dos materias es en el medio de evaluación la Práctica valora a través de trabajos y en Argumentación por medio de exámenes escritos. El resto de las materias de este semestre los Seminarios de: Derecho Administrativo, Derecho Civil III, Derecho Mercantil y Derecho Agrario establecen el contacto del estudiante con el objeto de estudio a través de la lectura y análisis de código y leyes, evalúan utilizando el examen escrito y aprecian la competencia de *identificación* de la dimensión jurídica.

En los espacios del *Sexto Semestre*: los estudiantes dijeron que los profesores de la Práctica de Diagnóstico Jurídico IV los ponen en contacto con el objeto de estudio a través de la simulación de problemas, que utilizan para evaluar el examen escrito y que la competencia que estiman es la de evaluación de la intervención jurídica. En las materias de Seminario de: Derecho Internacional y Derecho Fiscal, los profesores establecen el contacto entre el objeto de estudio y los estudiantes mediante la teoría, utilizan el examen escrito para evaluar y en ambas materias los profesores consideran la competencia de *identificación* de la dimensión jurídica, sólo que en Derecho Fiscal expresaron que también se estima la competencia de aplicación de técnicas, procedimientos y estrategias para obtener información. Los estudiantes también señalan que en la materia de Seminario de Derecho Laboral el

contacto lo establecen a través de la lectura y análisis de códigos y leyes, siendo evaluados por el profesor a través de trabajos, y la competencia apreciada es la de *identificación* de la dimensión jurídica. Además los profesores del espacio educativo Taller de Formas Auto compositivas de Resolución de Conflictos orientan el contacto con el objeto de estudio a través de la teoría, evalúan a través de trabajos y estima la competencia de *identificación* de la dimensión jurídica y la evaluación de la intervención jurídica.

En el *séptimo semestre* los estudiantes refieren que en la Práctica de Intervención Jurídica I, el profesor los pone en contacto con el objeto de estudio mediante problemas reales, señalan que la evaluación se hace a través de la Práctica Profesional y la competencia que se estima es la de aplicación de técnicas, procedimientos y estrategias para obtener información. Los alumnos también señalan que en los Seminarios de Derecho Procesal: Civil y Penal los profesores utilizan la lectura y análisis de códigos y leyes para ponerlos en contacto con el objeto de estudio y que lo que se aprecia en la evaluación es la competencia de *identificación* de la dimensión jurídica, en ambas materias los profesores lo hacen mediante examen en Civil escrito y en Penal Oral. Los estudiantes indican que en materia de Derecho Procesal Mercantil los profesores utilizan la teoría para ponerlos en contacto con el objeto de estudio, utilizando los dos tipos de exámenes: oral y escrito, para valorar su cambio comportamental y la competencia que es apreciada por el profesor es la caracterización jurídica de un problema.

En el *octavo semestre* los estudiantes señalaron que en la Práctica de Intervención Jurídica II, los profesores median el contacto con el objeto de estudio a través de problemas reales, evaluando el cambio comportamental por medio de la práctica profesional y la competencia valorada es la evaluación de la intervención jurídica; en los espacios educativos de Seminario de Derecho Procesal Laboral y Administrativo los profesores median el contacto de los estudiantes con el objeto de estudio a través de la lectura y análisis de códigos y leyes, evaluando a través del examen escrito y estimando la competencia de *identificación* de la dimensión jurídica, sin embargo señalan que en materia administrativa también el profesor considera el diseño de proyectos de intervención jurídica. Consideraron los alumnos, que el Seminario de Derecho Procesal Internacional, los profesores median el contacto con el objeto de estudio a través de problemas reales y teoría, evaluando mediante exámenes escritos y considerando la competencia de *identificación* de la dimensión jurídica y de aplicación de técnicas, procedimiento y estrategias para obtener información; En el caso del Seminario de Derecho Procesal Fiscal los estudiantes manifiestan que los ponen en contacto con el objeto de estudio a través de la simulación de problema y de la teoría, utilizando

trabajos para evaluar y estimando la competencia de aplicación de técnicas y estrategias para obtener información.

En el *último* semestre los estudiantes manifiestan que los profesores que imparten la Práctica de Evaluación Jurídica median el contacto con el objeto de estudio a través de problemas reales, evaluando mediante exámenes escritos y la competencias estimadas son las de caracterizar jurídicamente un problema y evaluación de la intervención jurídica; también indican que los profesores del Taller de Métodos para la Evaluación Jurídica los ponen en contacto con el objeto de estudio a través de la simulación de problemas, evaluándolos con trabajos y estimando la competencia de aplicación de técnicas, procedimientos y estrategias para obtener información. Hacen referencia al Seminario de Amparo señalando la estrategia para poner en contacto al estudiante con el objeto de estudio, utilizada por los profesores, son dos: los problemas reales y la lectura y análisis de códigos y leyes, que se les evalúa por medio de exámenes escritos y que la competencia estimada es la de *identificar* la dimensión jurídica; Por otra parte señalan que en el Seminario de Filosofía del Derecho la estrategia para poner en contacto al estudiante con el objeto de estudio, utilizada por los profesores, es la teoría, el instrumento de evaluación utilizado es el examen escrito y la competencia considerada en la evaluación es la de aplicación de técnicas, procedimientos y estrategias para obtener información.

Dimensión Interpersonal:

En esta dimensión se consideran 3 aspectos: P/11 convivencia con los alumnos, P/12 disposición ante la crítica y P/15 la disposición del profesor para dar asesoría fuera de las horas de clase el resultado obtenido se muestra en la tabla 46:

TABLA 1

Clave	Asignaturas	Calif.		
		P/11	P/12	P/15
<i>Índice de Satisfacción en la dimensión Interpersonal</i>		8.7	8.7	8

De donde se desprende que en el rubro de convivencia con los alumnos los profesores de los seminarios de Derecho Procesal Mercantil, Derecho

Civil II, y Filosofía del Derecho tienen una mejor puntuación por parte de los alumnos. Obteniendo un índice de satisfacción en la convivencia con los alumnos de 8.7.

En lo que respecta a la disposición ante la crítica los alumnos estimaron que los profesores más tolerantes son el Seminario de Garantías Individuales y la Práctica de Evaluación Jurídica, por el más alto puntaje otorgado; sin embargo también se incluyen los seminarios de: Introducción al Derecho, Civil II y III, de Derecho Procesal Laboral y de Filosofía del Derecho. Otorgando un índice de satisfacción a la disposición ante la crítica de 8.7.

Por lo que toca a la pregunta ¿está el profesor dispuesto a dar asesoría fuera de las horas de clase? Y someterla a un rango de valoración del 1 al 10 los estudiantes estiman que los profesores más dispuestos a dar asesoría fuera de clases son los del Seminario de Derecho Procesal Fiscal, Práctica de Evaluación Jurídica y del Taller de Métodos para la Evaluación Jurídica, por los más altos puntajes otorgados. Obteniendo un índice de satisfacción del estudiante ante la disposición del profesor para dar asesoría fuera de clase de 8.0. Se observó que en este rubro fue donde se otorgó las menores calificaciones comparando la evaluación hecha en todo el instrumento.

V. RESULTADOS

TABLA 7

<i>Materias mejor evaluadas por los estudiantes²¹</i>			
<i>Clave</i>	<i>Materia</i>	<i>No. E</i>	<i>ISD</i>
7552	DERECHO PROCESAL LABORAL.	17	9.3
7554	DERECHO PROCESAL INTERNACIONAL.	11	9.3
7559	SEMINARIO FILOSOFÍA DEL DERECHO.	24	9.2
7550	DERECHO PROCESAL MERCANTIL.	16	9.2
7551	PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN JURÍDICA II.	12	9.2
7553	DERECHO PROCESAL ADMINISTRATIVO.	14	9.2
7555	DERECHO PROCESAL FISCAL.	5	9.1
7556	PRÁCTICA DE EVALUACIÓN JURÍDICA.	20	9.1
7557	TALLER DE METOD. PARA LA EVALUACIÓN JURI.	27	9.1
7532	SEMINARIO DE DERECHO CIVIL II.	46	9.1

²¹ *Ibid.* Nota 5 pág. 122

7540	SEMINARIO DE ARGUMENT. Y LÓGICA JURÍDICA.	89	9.1
7537	SEMINARIO DE DERECHO CIVIL III.	82	9
7544	SEMINARIO DE DERECHO FISCAL.	16	9

TABLA 8

<i>Materias con puntajes más bajos otorgados por los alumnos²²</i>			
<i>Clave</i>	<i>Materia</i>	<i>Nº. E</i>	<i>ISD</i>
7543	SEMINARIO DE DERECHO LABORAL.	36	6.6
7547	PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN JURÍDICA I.	16	7.3
7542	SEMINARIO DE DERECHO INTERNACIONAL.	32	7.7
7525	PRÁCTICA DE DIAGNÓSTICO JURÍDICO I.	163	7.8
7520	PRÁCTICA BÁSICA JURÍDICA I.	67	7.9
7530	PRÁCTICA DE DIAGNOSTICO JURÍDICO II.	21	7.9
7531	SEMINARIO DE SIST. JURÍDICO COMPARADOS.	22	7.9
7539	SEMINARIO DE DERECHO AGRARIO.	94	7.9

TABLA 9

<i>Clave</i>	<i>Asignaturas/No. De Menciones</i>	
<i>Índice de Satisfacción Global</i>		8.5

De la información obtenida resulta una matriz que por su tamaño no se exhibe de donde se obtiene que el índice de satisfacción de la docencia universitaria logrado por los profesores de la Licenciatura en Derecho al ser evaluados por los estudiantes es de 8.5.

Los resultados obtenidos en las preguntas 16, 17 y 18:

¿De qué manera te pone en contacto, con el objeto de estudio, el profesor?

De los 38 espacios educativos analizados, los estudiantes respecto de las estrategias para ponerse en contacto con el objeto de estudio, contestaron: en 7 espacios educativos se establece con más frecuencia que el profesor media el contacto con el objeto de estudio a través de problemas reales; en 6 materias se determina que el profesor utiliza la estrategia de la simulación de problemas; en 8 asignaturas se asienta que la forma de ponerse en con-

²² *Ibid.* Nota 5 pág. 123

tacto con el conocimiento es a través de la teoría; y en 17 espacios se utiliza la lectura y análisis de códigos y leyes.

¿Qué formas de Evaluación utiliza el profesor? De las 38 materias analizadas los estudiantes contestaron en 20 espacios que el profesor utiliza como instrumento de evaluación el examen escrito; en 10 materias el estudiante señala que el profesor evalúa mediante trabajos; en 2 asignaturas priorizaron el examen oral y en dos asignaturas más, el estudiante responde a otro especificando que por medio de las prácticas profesionales.

De las siguientes competencias ¿cuáles te evalúa tu profesor? 1.- Identificación de la dimensión Jurídica; 2.- Aplicación de técnicas, procedimientos y estrategias para obtener información; 3.- Caracterizar jurídicamente un problema; 4.- Diseño de proyectos de intervención jurídica; 5.- Evaluación de la intervención jurídica; 6. Otra. Anotar.

Los estudiantes determinan que en 22 espacios sus profesores evalúan la competencia de identificación de la dimensión jurídica 57.89 % de la malla curricular; en 11 espacios evalúan la competencia de aplicar técnicas, procedimientos y estrategias para obtener información; en 5 espacios se evalúa la caracterización jurídica de un problema; en 1 solo espacio se evalúa el diseño de proyectos de intervención jurídica; y en 4 espacios se estima la competencia de evaluación de la intervención jurídica.

VI. CONCLUSIONES

Un promedio general de 8.5 aceptable.

Las áreas de oportunidad para los profesores identificadas de esta evaluación son: El uso de las tecnologías de la información y la comunicación; Disposición del profesor a dar asesoría; La utilización de medios para organizar la información; La preparación diaria de la materia; y Dinamismo en Clase.

Si relacionamos los resultados de los ítems que ofrecen opciones de respuestas, y analizamos materia por materia encontramos incoherencia; lo que se desprende de este análisis es que el 58 % de los espacios se quedan en el nivel de competencia de identificación de la dimensión jurídica. Se concluye que solo tres espacios se trabajan en el nivel de competencia en el que fueron establecidos, el resto de los espacios se encuentran trabajando niveles de competencia muy por debajo de lo que profesionalmente se espera de ellos.

Los estudiantes ven en los profesores una oportunidad para, “con comodidad” poder transitar por el plan de estudios, sin mucho esfuerzo y con resultados exitosos para ellos.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- ARVIZU IBARRA, Carmen Hortencia, *Formación Docente para la Enseñanza del Derecho*. Saarbrücken, Editorial Académica Española, 2012.
- CASANOVA RODRÍGUEZ, María Antonia. *Manual de Evaluación educativa*. Madrid, La Muralla, 2000.
- FIERRO, Cecilia, FORTOUL, Bertha y ROSAS, Lesvia, *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. México, Paidós, 2008.
- IBÁÑEZ BERNAL, Carlos. *Metodología para la planeación de la Educación Superior*. Hermosillo, Unison, 2007.
- MEDINA RIVILLA, Antonio, y SALVADOR MATA, Francisco. *Didáctica General*. Madrid: Pearson, 2002.
- MEDINA RIVILLA, Antonio, y SEVILLANO GARCÍA, María Luisa. *Didáctica. El currículum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED, 1991.
- RIBES IÑESTA, Emilio. *Psicología General*. México, Trillas, 1997.
- RIBES IÑESTA, Emilio, y LÓPEZ VALADEZ, Francisco. *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. México, Trillas, 1991.
- ROMERO OCHOA, Julia. *El formalismo jurídico como paradigma dominante en la enseñanza del Derecho y como impedimento para transitar al nuevo sistema penal acusatorio adversarial*. Tesis doctoral, Hermosillo, Unison, 2014.
- SUPREMA CORTE DE LA NACIÓN, «Libro Blanco.» *Suprema Corte de Justicia de la Nación*. 2006. www.scjn.gob.mx (último acceso: 16 de noviembre de 2008).
- ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel, *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, Narcea, 2003.
- *Diseño y Desarrollo del Currículum*, Madrid, Narcea, 1997.

REPORTE DE INVESTIGACIÓN: LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE COLIMA*

Amado CEBALLOS VALDOVINOS**
Enoc Francisco MORÁN TORRES***

RESUMEN: La enseñanza en el ámbito jurídico en la actualidad ha sido menoscabada, enfocada únicamente a un simple proceso, soslayando la trascendencia en la formación de profesionistas cuyo ejercicio, en muchas de las ocasiones, torna socialmente cuestionable al propio Derecho. En ese sentido, la pretensión de esta aportación es generar un enfoque con respecto a esta práctica, la cual se ha vinculado hacia la formación de técnicos y dejado de lado a los científicos del Derecho, para ello, es trascendente vincular desde principios generales del Derecho y de la propia pedagogía para establecer un marco metodológico en la enseñanza, atendiendo la propia ciencia y el modelo aplicable a la realidad en que el profesionista se desempeñará, sin que ello implique la aplicación temática de las normas jurídicas, sino un proceso de comprensión y de transformación de la ciencia cuyo efecto directo se verá reflejado en la mejora del propio sistema normativo. En esa tesitura, en

* Reporte de investigación presentado en el Primer Congreso Internacional sobre Investigación en Pedagogía y Didáctica del Derecho desarrollado del 23 al 25 de noviembre de 2015 en el Distrito Federal, México, en el eje temático: Métodos de enseñanza y estrategias didácticas, derivado del trabajo de investigación intitulado “*La Enseñanza del Derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad de Colima. La caracterización del Docente*”, financiado con recursos del PROMEP.

** Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Colima; Perfil deseable; Miembro del Cuerpo Académico UCOL-CA-87, cultiva las líneas de investigación: La enseñanza epistémica de las ciencias jurídicas y La percepción de la norma.

*** Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Colima; Perfil deseable; Miembro del Cuerpo Académico UCOL-CA-87, cultiva las líneas de investigación: La enseñanza epistémica de las ciencias jurídicas y La percepción de la norma.

la aportación académica, se presenta un esbozo tanto del modelo educativo que se ha estado llevando a cabo en las instituciones de nivel superior; en el nivel pregrado y el correlativo a nivel posgrado, ambos relacionados con el estudio del Derecho, considerando este último como el modelo para la enseñanza del Derecho, cuando su currícula atiende la ciencia del Derecho y no solo la especialización en la práctica jurídica (entiéndase aplicación de la norma), con ello, buscando transitar hacia una mejora que esté vinculada directamente con la propia realidad social, sin embargo, la problemática que se observa en la enseñanza en nivel pregrado se basa en la falsa formación de profesionistas en Derecho, toda vez que, se inclina más hacia la formación en la práctica jurídica y deja de lado la formación teórica e incluso histórica del propio sistema normativo, elementos indispensables en el conocimiento científico y que encontraremos en el contenido del presente trabajo que permitirán reflexionar al respecto, atendiendo diversos postulados teóricos de la ciencia del Derecho y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se ajustan a éstos.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza del Derecho, Ciencia del Derecho.

ABSTRACT: Nowadays the juridical teaching has been reduced to a simple process, the transcendence in the education of professionals which work has been discredit many of the occasions become socially questionable. In this sense, the pretension of this contribution is to generate an approach regard to this practice, which has linked towards the technical staff formation and left aside to the scientists of Law, that is why it is transcendent to link from general beginning of Law and of the proper pedagogics, to establish a methodological frame in the education, attending to the proper science and the applicable model to the reality in which the professional will get out of debt without it implying the thematic application of the juridical norms, but a process of comprehension and transformation of the science which direct effect will turn out to be reflected in progress of the proper normative system. Along the same lines, and according to the academic contribution, it is presented a sketch of the educational model that has been carrying out in the Institutions in the degree and master degree, both related to the study of Law, considering the last one like the model for the teaching of Law when its curricula attends to the science of Law and not only the specialization in juridical practice (application of the norm) with it, reaching to improve the proper education that the social reality needs; is known that the problems

that can be observed in the degree education are based on the false professionals teaching of Law because every time prefer the formation in juridical practice and leave aside the theoretical and even historical education which are indispensable elements in the scientific knowledge. In the present work these topics are questioned and will allow you to reflect on the matter, attending to diverse theoretical postulates of the Science of Law and the strategies of education that fit on this.

KEYWORDS: Law Teaching, Science of Law.

SUMARIO: I. *Nota introductoria.* II. *El contexto del objeto y los sujetos de estudio.* III. *El soporte teórico.* IV. *La propuesta metodológica.* V. *La ruta metodológica.* VI. *Conclusiones y propuestas.* VII. *Fuentes de consulta.*

Necesitamos hacer que se sienten en una misma mesa estos grupos que están haciendo IAPE en la práctica con el fin de empezar a hablar sobre lo que hacemos y por qué lo hacemos, sin alienarnos los unos a los otros.

Flores, Montoya Suárez

I. NOTA INTRODUCTORIA

La Facultad de Derecho de la Universidad de Colima, no ha sido ajena a los fulgurantes cambios —especialmente en la última década— que han sucedido en México en lo que hace a la creación y modificación de normas en el ámbito jurídico, especialmente en materia de derechos humanos y la adjetivación del derecho por medio de los procesos sobre todo en materia penal, familiar y mercantil, el nuevo paradigma de la interpretación constitucional y los retos que este enfrenta de cara al ámbito internacional. Factores que han obligado que los métodos y técnicas de enseñanza del Derecho también se transformen además de plantear la necesidad de cuestionar cómo se enseña dentro de las facultades y escuelas de derecho del país.

Por tal motivo, el Cuerpo Académico UCOL-CA-87 “Derecho, Cultura y Sociedad” reconocido por el Programa de Mejoramiento del Profesorado conocido por sus siglas como PROMEP, presentó en el año 2013 un proyecto de investigación para caracterizar la práctica docente en la Facultad

de Derecho de la Universidad de Colima y así arribar con mayores datos científicos a la modificación del currículum que, hasta ese momento, tenía más 10 años de vigencia. El proyecto intitulado: *La Enseñanza del Derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad de Colima. La caracterización del Docente*, se aprobó y financió por el referido programa gubernamental, para aplicarse en el periodo 2013-2014, mismo que a la fecha ha concluido satisfactoriamente.

Cabe destacar que el proyecto en comento contó con la conjunción de esfuerzos de profesores investigadores de las Facultades de Derecho, Trabajo Social y Psicología. Además de la colaboración de alumnos quienes fungieron como becarios, todos pertenecientes a la Universidad de Colima y el invaluable apoyo de profesores de la Universidad de Guadalajara, en una de sus etapas.

De ahí que, este reporte de investigación contiene, desde los planteamientos iniciales, la reflexión teórica, la propuesta metodológica, así como el análisis de la información y las conclusiones a las que llegamos.

II. EL CONTEXTO DEL OBJETO Y LOS SUJETOS DE ESTUDIO

1. *Contexto regional y estatal del objeto*

En la región Centro Occidente del país existen innumerables escuelas, facultades e institutos tanto públicos como privados que imparten la carrera de Derecho. En el caso particular del Estado de Colima, existen dieciséis escuelas de derecho en las que se sabe el estudio de la disciplina jurídica tradicionalmente se ha abordado por medio de clases magistrales y de búsquedas bibliográficas por tanto, el caracterizar la función docente y presentar resultados científicos posibilita primero destacar las buenas prácticas, así como descubrir la planeación e interacción educativa. Además de construir una técnica en particular para el abordaje de esos conocimientos jurídicos por tanto estos aspectos podrán ser replicables a otras escuelas y facultades para impactar en la mejora de la práctica docente. Elementos que impactan en la formación de profesionistas con una mejor formación ética o de actitudes con habilidades suficientes para la práctica jurídica, el estudio de la ciencia del Derecho y el desempeño en la administración, procuración e impartición de justicia.

Por su parte, la Facultad de Derecho de la Universidad de Colima, se ha distinguido en los últimos años por mostrar un interés muy marcado por innovar en los procesos de enseñanza aprendizaje, así como actividades educativas alternas que favorecen el mismo, tales como el uso de las tecnologías de la información (TIC's), la movilidad estudiantil, la enseñanza clínica basada en casos reales, entre otros.

En contraste, hasta la ejecución del proyecto de mérito, se contaba con poca información, o la que se tenía era parcial o insuficientemente objetiva, de cómo actúan las y los docentes dentro del aula. No obstante que, desde que se inició a nivel nacional con los exámenes estandarizados de egreso, los llamados EGEL CENEVAL, la Facultad de Derecho de la Universidad de Colima, ha alcanzado los más altos niveles de calificación. Ello, no es óbice para considerar que en las tres últimas aplicaciones, se habían detectado inconsistencias en rubros del conocimiento jurídico que es necesario discutir y analizar, en el seno de las academias de profesores y profesoras para efectos de asumir medidas tendientes al establecimiento de medidas preventivas y remediales.

Por otro lado, en la Facultad de Derecho en comento, se ha implementado un amplio programa formación de valores denominado: *Abogados con Valor*, ya que es evidente que nuestra sociedad ha caído en un desánimo muy marcado con relación a este rubro. Así, hasta la ejecución del proyecto de mérito, no se contaba con mayor información objetiva ni datos que nos permitieran constatar cómo se vienen abordando estos valores en el aula. Y en consecuencia, a *posteriori* acceder a conocer el impacto real que ha tenido esta campaña en el educando.

2. *Los sujetos de estudio*

Desde la elaboración del protocolo de investigación correspondiente, el proyecto que nos ocupa planteó como sujetos de estudio a los profesores de la Facultad de Derecho de la Universidad de Colima, entre los que se encontraban Profesores por Horas, Profesores de tiempo parcial y Profesores Investigadores de Tiempo Completo. Ello, a partir de la determinación de una muestra representativa de las peculiaridades que presentaba el cuerpo docente de la Facultad.

Aunado a lo anterior, bajo el esquema de la investigación participativa los profesores que formamos parte del núcleo de investigadores además de observadores nos convertimos en sujetos observados.

3. *Objetivo general*

El multireferido proyecto contaba con el objetivo de obtener información empírica de la práctica docente para identificar y sistematizar la aplicación didáctica, la planificación de la enseñanza, así como la interacción educativa dentro del aula con el propósito de robustecer la práctica aceptable y proponer mejora integral docente.

4. *Objetivos particulares*

Una vez determinado el objetivo general, se plantearon cinco importantes objetivos particulares a saber:

- Observar dentro del aula docente para sistematizar la información empírica detectar mediante observación y datos empíricos el problema que se pretende resolver con esta investigación.
- Seleccionar docentes y grupos a observar en el aula de acuerdo a criterios ya definidos.
- Obtener información en entrevistas y análisis documental para contrastar la información.
- Analizar la información para que nos ayude a detectar las buenas prácticas y la ventanas de oportunidades para generalizar lo destacable y proponer actividades docentes que rescaten y logren mejoras.
- Aportar elementos teóricos explicativos después de analizada la información que coadyuve a la toma de decisiones en el apartado de revisión curricular.

III. EL SOPORTE TEÓRICO

Los vertiginosos cambios que enfrentan la población mundial, propiciados por el cuestionamiento de diversos organismos sobre el nivel de avance en la promoción y protección de los derechos humanos, crisis humanitarias, migratorias y económicas, el debilitamiento de las instituciones democráticas y la insatisfacción de la población por los bajos niveles de desarrollo. De hecho, nuestro país no ha escapado a dichos cambios, puesto que en las últimas décadas se ha incrementado la falta de credibilidad en los depositarios del poder público, los bajos niveles de transparencia en el ejercicio del recurso público

y del poder político así como el ambivalente nivel de avance en materia de desarrollo humano.

De ahí que, si el contexto fáctico ha cambiado la educación y enseñanza han debido evolucionar. Para Durán la educación tiene la importante función de convertir al ser humano en un individuo que es dotado de valores, creencias, normas y actitudes del grupo social (2008:9) y la enseñanza debe contribuir a dicho desarrollo.

En el caso del sistema jurídico mexicano se han roto diversos paradigmas en no sólo en el ámbito procesal sino también en el sustantivo. Situación que fue impulsada a partir del expediente Varios 912/2010 y las sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos que le han precedido al caso Rosendo Radilla, la reforma constitucional en materia de Derechos Humanos y las innumerables reformas legislativas en el ámbito laboral, educativo, energético, comunicaciones, fiscal, por mencionar algunas.

Lo anterior, ha redimensionado la enseñanza del Derecho en las instituciones públicas y privadas del país a tal nivel que la práctica docente y la práctica profesional no pueden seguir distanciadas. Ello, toda vez que una debe ser consistente con la otra, a partir de los retos que presenta el contexto social, económico, cultural, político y jurídico en el que se desenvolverá el estudiante y profesionista.

De lo anteriormente expresado surge la necesidad de redimensionar la práctica docente a partir del conocimiento de cómo esta se lleva a cabo. Ello, a partir del desarrollo de proyectos de investigación cuyo objeto de estudio sea dicha práctica mediante la investigación participativa, entendida esta como aquella que posee el propósito de que todos los involucrados en el proceso de investigación se apoderen del conocimiento (Budd, 1983) y parte de la observación de la realidad para generar una reflexión permanente sobre nuestra práctica, para transformarla (Ortiz y Borjas, 2008).

La investigación participativa es un método de la denominada investigación cualitativa, implicando esta última la utilización y recogida de una gran variedad de materiales entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos, que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (Rodríguez, Gil, García, 1999).

De hecho, la investigación cualitativa posee como características a quién y qué se estudia, las particularidades del método y la meta, la finalidad de la investigación (Vasilachis, 2006:28).

De hecho, el paradigma llamado “procedimiento inductivo” ya explorado según González (1999) por (Taylor y Bogdan, 1996; ericksson 1992,

goetz y Leconte 1988) que consisten en una sistematización inductiva a partir de operaciones mentales de ir al objeto particular a la contextualización social en general y viceversa. En esta técnica como ya se dijo los instrumentos por excelencia son los cuestionamientos abiertos y/o entrevistas minuciosas, estudios de observación participante, sistemas de audio y análisis de interacciones y, agregamos nosotros para contrastar, el análisis documental.

Para el análisis de la información Luis González Martínez (1999) señala que existen cuatro fases importantes previas al análisis que es: conceptualizar.- que consiste en ordenar por ideas y/o pensamientos toda la información recabada. Luego, categorizar.- es decir reunir las ideas o pensamientos en grupos que las contengan; 3.- Organizar.- significa visualizar la forma en cómo se estructura un todo y 4.- estructurar.- para finalmente con estos elementos entrar al análisis e interpretación de los datos a través de un mapa conceptual. Y se analizan de acuerdo al número de repeticiones que fueron dadas u observadas en la recolección de la información así utilizaremos un análisis de interpretación horizontal para correlacionar si las categorías tienen relación una con otra esto a partir de matrices de doble entrada en donde se anotaran las unidades de análisis que surjan de las preguntas y la información obtenida en la información.

IV. LA PROPUESTA METODOLÓGICA

La investigación se ubica en el paradigma cualitativo, utilizando como técnicas de recopilación de información como; la observación, la entrevista y el análisis del documental, por esto, a lo largo del texto se verán insertas textualmente segmentos de los diálogos sostenidos con los docentes, así como aseveraciones que derivan de las observaciones en una relación entre el desarrollo curricular, la parte formal de éste y lo que expresan los docentes respecto de su práctica cotidiana dentro del aula.

En el transcurso del tiempo que ha requerido la investigación el método cualitativo ha sido el eje paradigmático del trabajo del Cuerpo Académico, arrojando como resultados un mundo de información que, a la luz de potentes *softwares* y adecuadas técnicas de organización de resultados, nos manifiestan la realidad empírica del fenómeno, es decir, cómo éste se desenvuelve cada día.

V. LA RUTA METODOLÓGICA

1. *La obtención de la información*

Como señalamos líneas arriba, después de que quedó ampliamente definido el contexto del problema a estudiar, así como los sujetos y el objeto de estudio, y aprobado que fuera el proyecto por la institución educativa correspondiente, pasamos al desarrollo del mismo.

Esta fue una indagación en la que participaron docentes de las Facultades de Trabajo Social, Psicología y Derecho, todas de la Universidad de Colima, fue multidisciplinaria, coordinada por docentes de la última mencionada, en su aplicación y desarrollo, con menos participación en el área de análisis de la información y propuestas de los docentes de las dos primeras (que hubiera sido deseable) así se planteó desde el inicio, y es que en la Facultad de Derecho se tiene poca o nula experiencia en el tipo y las técnicas de investigación que planteamos desde un principio, esas son más bien herramientas de uso cotidiano en investigaciones que se realizan en aquellas facultades. Por esto también participaron alumnos-becarios de las Facultades de Derecho y de Psicología, cuatro de cada una de ellas. Conformado el equipo arrancamos con la implementación del proyecto, primero una obligada capacitación, fundamentalmente para los becarios, sobre todo en la aplicación de las técnicas, pero también para algunos docentes participantes en el proyecto, luego las decisiones de selección de los sujetos a observar, entrevistar, etc.

Se implementó, tal como se señaló en el protocolo, la denominada investigación cualitativa a través de un subgrupo teórico que es la investigación participativa (López:2007) en el que el investigador se investiga así mismo junto con los demás sujetos investigados, usamos técnicas para abordar la información empírica con métodos y técnicas cualitativas (Rodríguez, Gil, García:1999, y Vasilachis:2006) así mediante este método logramos analizar comportamientos humanos respecto de una situación dada y determinada por el medio social-laboral y propio del fenómeno educativo. Las técnicas que usamos fueron a saber; la observación en el aula, como herramienta de obtención de información empírica principal, pensando que las demás técnicas, nos debieran de servir de contrastación de información (Rodríguez, Gil, García: 1999), la observación se llevó a cabo por un periodo aproximado de 30 horas, para suspender la observación, es decir dejar de observar para pasar a la sistematización, decidimos usar la técnica de la *bola de nieve* (Covarrubias: 2012) ¿qué es eso? Es la saturación de información empírica

en un mismo sentido y con iguales resultados, por lo que la labor de observar se hace ociosa y es momento de pasar a la siguiente etapa; sistematizar para analizar.

Así observamos cinco grupos con sus respectivos docentes, éstos fueron seleccionados en razón de; tipo de contratación –Profesor por horas, o de tiempo completo- luego la antigüedad en la facultad –de reciente ingreso, de entre 5 y 12 años y de 12 años hasta 30- (hay un docente que tiene ya 50 años impartiendo cátedra); La observación se realizó cinco grupos de los quince con que cuenta la Facultad, dos de ellos de semestre inicial, dos más de grupos de semestre medios y uno de nivel avanzado de sétimo y octavo semestre y abarcar así la mayoría de semestres. Otro criterio de selección lo fue con relación de los docentes definidos por área del conocimiento, es decir se hizo con base a las áreas de conocimiento tales como derecho público, derecho privado, social, histórico-filosófico y procesal.

Por último, equilibramos para que fueran mujeres y hombres por igual los observados docentes. En cuanto al número de alumnos no hay complicación porque los grupos tienen alumnos promedio entre 30 y 33 alumnos, y hay un promedio mayor de mujeres que de hombres.

Aplicamos, como pericia, la entrevista abierta y a profundidad, ésta derivada como una *técnica de conversación* (Balcázar, et al: 2008) con los docentes escrutados. Se realizaron 29 (dentro de los o las entrevistados, deberían estar indefectiblemente los docentes observados, no olvidar que también teníamos que contrastar) entrevistas de aproximadamente dos horas cada una, en la que se le formularon a los entrevistados entre 20 y 25 preguntas abiertas, se trataba de explorar sobre todo las técnicas educativas utilizadas en el aula, las experiencias previas en el ámbito de la enseñanza aprendizaje, algo que nos evidenciara el currículum oculto pero también la experiencia y costumbre educacional, la base, así mismo interesa saber la disponibilidad que hay para adaptarse a los cambios que ha venido sufriendo la enseñanza del derecho. Originalmente se habían planteado solo 18 preguntas pero después de la primera entrevista se decidieron dos más que luego se ampliaron a 25 a algunos docentes, según las respuestas dadas, obligaba ampliar o reformular preguntas.

Las técnicas mencionadas se especificaron como las únicas en el protocolo aprobado y financiado, pero ya en el desarrollo del proyecto nos dimos cuenta que nos faltaría información por lo que decidimos, primero, entrevistar a la asesora pedagógica y el coordinador académico de la Facultad de Derecho, luego aplicar el análisis documental, particularmente al plan de estudios, que además por estas fechas entraría a su fase de revisión curricular, a nosotros nos interesó de sobremanera analizar los contenidos y las estra-

tegiás docentes así como las sugerencias evaluativas. Como complemento decidimos estudiar y analizar los resultados obtenidos en el examen general de egreso (CENEVAL) respecto de la aplicación del mismo los últimos tres años, sobra decir que se habían alcanzado resultados muy satisfactorios.

2. *Análisis de la información, la categorización*

Después de la categorización y la codificación de la cual daremos cuenta en particular en una colaboración para una revista especializada, solo señalamos que utilizamos un paquete informático denominado Atlas Ti y lo escogimos después de analizar varias propuestas informáticas y porque es un potente software para el análisis visual de datos cualitativos de: textos, gráficos, audio y video; ofrece una variedad de herramientas para llevar a cabo las tareas asociadas con una aproximación sistemática a los datos “sensibles”. Ayuda a descubrir los fenómenos complejos que se encuentran ocultos en los datos cualitativos, ofrece un potente e intuitivo ambiente para la copia con la complejidad heredada de las tareas y datos, y mantiene el interés de los datos bajo el análisis. (Domínguez, 2004). Así mismo permite recopilar y organizar su texto, audio o archivos de datos visuales, junto con la codificación, memos y búsquedas, en su proyecto o “unidad hermenéutica”.

Facilita las actividades comprometidas en el análisis y la interpretación, en selecciones particulares, codificación, anotaciones y en comparar segmentos significativos. Proporciona una comprensión general de su trabajo; al igual que rápidas búsquedas, recuperación y navegación por todos los segmentos de datos y notas relevantes a una idea. Posibilita la construcción de una extraordinaria red con la cual le permite conectar visualmente pasajes seleccionados, memos y codificaciones, de tal manera que le permita construir conceptos y teorías basadas en las relaciones visibles y revelar otras relaciones. Permite usar redes para explorar y descubrir la “textura” de sus datos, esto es, significados interrelacionados. Soporta la investigación - mientras mantiene el control sobre el proceso intelectual (*Ibid*, 2004).

Un elemento adicional que obtuvimos en este proyecto fue que nos permitió teorizar respecto de los paquetes informáticos que se usan en el análisis de la información obtenida en las ciencias sociales, aquí nada nuevo, pero si novedoso su uso en la Facultad de Derecho es más, desconocido en la Facultad el uso de la investigación cualitativa, más la participante, ya no digamos los paquetes referidos.

De las categorías de análisis develamos entre otras, las que tiene que ver con la enseñanza, el docente (el concepto de profesor según lo caracterizado), el aula, curriculum oculto, súper-especialización.

Con relación a la enseñanza descubrimos que para algunos docentes la enseñanza debe ser lo que el maestro enseña y el alumno aprende, que la educación en muchos casos se restringe a algo menos que lo que contiene el programa analítico; porque el *tiempo no alcanza, y ya ven con tantas suspensiones de clases, que por esto, que por lo otro*, tal como lo apuntó a los alumnos uno de los docentes observados, por otro lado la enseñanza es *una selección de lo que contiene el programa y que el docente considera que les será de gran utilidad para su vida profesional, lo demás es pura paja*, como lo indicó otro. Esto se corrobora con las respuestas de los docentes sobre lo que debe ser el profesor al respecto señalan algunos que:

Pero tenemos que también cambiar la concepción que tenemos del alumno, el alumno no es un ente que llega y se sienta frente a nosotros a aguantarnos cincuenta minutos o dos horas, es un ente sensible, con problemas, con pasiones, con vicios como nosotros, entonces este profesor también debe tener la habilidad y debe ser capacitado para eso.

El profesor es una guía. Entonces, los muchachos tienen que hacer un esfuerzo por investigar, buscar, preguntar para que nosotros podamos de alguna forma responder esas dudas. Cuando un muchacho solamente viene y se sienta, escucha y toma nota, en realidad no está haciendo ningún esfuerzo, no está realizando una actividad de aprendizaje.

Debe siempre ser activo, debe ser un ser humano propositivo, creo que debemos propiciar que el alumno gestione también su propio conocimiento, no solo en el aula sino también su entorno pero impulsado desde el aula. [...] para eso es necesario empezar a formar un nuevo educando, un nuevo ser humano estudiante, informarse y proponer pero no dejar de lado al guía (profesor). Ahora mismo los alumnos conocen más, tienen más herramientas como la internet que abre un abanico de conocimiento de las que se allegan.”

Todo esto basado en la investigación. O sea, el alumno de derecho que debe ser, el ideal, el que buscamos, es aquel que recibe un conocimiento, cuestione el conocimiento, lo cuestione, no nada más lo escuche y crea que es la verdad sino que lo cuestione, reflexione, razone, critique y aparte que por su lado estudie ese material.

Esta información se desprende de los diálogos directos que se tuvieron con los docentes, y, como se puede observar, el profesor es un ser humano dotado de habilidades que tiene que ver con la fácil comunicación, el don de convencer debe ser el líder del grupo –según expresa el decano de la Facultad- y debe dominar la clase magistral, señalan que la resolución de proble-

mas en el aula está muy bien, pero esa no es la *clase*. Lo anterior hilvanado con la percepción del concepto Aula, tenemos que de acuerdo al concepto tradicional, el aula como espacio físico es esa sala de cuatro paredes, de más o menos 10 x 10 metros adicionada de ventanas, ventiladores, computadora, proyector, pintarrón, sillas y mesas cómodas, el profesor ya no está en el pulpito, si no que a ras de alumno, así el aula representa el espacio de aprendizaje del maestro docente y el alumno oyente y en ocasiones opinador.

A pesar de lo anterior, encontramos que algunos docente sobre todo los más jóvenes o los de más reciente ingreso insisten que el docente debe ser un guía u orientador del conocimiento y extienden la labor de aprender fuera del aula, por ejemplo la indagación extramuros con expertos, la visita juzgados y tribunales, a las defensorías de oficio o las juntas de conciliación y arbitraje, encontramos aquí un dilema entre lo tradicional y lo novedoso.

Ahora con relación al análisis del currículum o plan de estudio este corresponde –el plan- al concepto de enseñanza tradicional; en todas la materias que imparte la Facultad de Derecho, con excepción de Teoría General del Estado, donde no se especifica ningún tipo de estrategia o evaluación; e inclusive las optativas, señalan dentro de sus estrategias didácticas, la exposición por parte del docente de los temas que engloba el contenido programático con o sin ayuda de diapositivas, también se señalan reiteradamente el análisis de lecturas complementarias, exposición y trabajos de investigación en equipo o individuales, pintarrón como material de apoyo, aportación de experiencias o vivencias para mayor comprensión del tema.

De manera particular, algunas materias como: Derecho Romano, Sociología Jurídica, Argumentación y Redacción Jurídica, y Seminario de Investigación I y II; mencionan la utilización del CIAM (Centro Interactivo de Aprendizaje Multimedia).

A su vez, materias como Teoría General del Proceso, Actos de Comercio, Comerciantes y Sociedades; Títulos y Operaciones de Crédito; Derecho Administrativo I y II; Obligaciones y Contratos Mercantiles; Derecho Procesal Mercantil; Derecho de Amparo; Derecho Fiscal; Derecho Procesal de Amparo; Propiedad Intelectual; Criminalística y Medicina Forense; Derecho Aduanero; Derecho Informático y Derecho Municipal; señalan que se utilizarán acetatos para proyectar la información de sus sesiones. Lo anteriormente mencionado, ralmente ha quedado en desuso, por lo que está de más la mención de este medio de proyección de información.

Las asignaturas referentes a la Derecho de Bienes Reales, Derecho de las Obligaciones, Derecho de los Contratos Civiles, Derecho Administrativo I y II, Derecho Internacional Privado, Derecho Aduanero y Derecho Municipal; son las únicas que señalan el manejo de casos prácticos para la ense-

ñanza de los alumnos. Ninguna de las materias relativas a la parte adjetiva del Derecho hace mención de esta estrategia didáctica, a pesar de ser aquí donde se estudia los pasos a seguir en un proceso y su resolución.

Filosofía, Ética Profesional, Filosofía I y II, y Derecho Procesal Constitucional mencionan la elaboración de debates dentro del grupo para el aprendizaje. Y la materia optativa de Derecho Electoral, recomienda ejercicios de instalación de una mesa de casilla receptora de votación.

Con relación a la evaluación, se observa de manera muy similar con relación a lo analizado hasta ahora, En este rubro, podemos mencionar que todas las materias con excepción de la antes mencionada Teoría General del Estado, donde no se especifica ningún tipo de estrategia o evaluación; incluyen un porcentaje para el examen escrito, el cual varía en cada una de las materias; así también, se menciona de manera coincidente: participación en clase, exposición y trabajos de investigación en equipo o individuales.

Derecho de las Sucesiones, Derecho Aduanero, Derecho Municipal, Clínica del Derecho Procesal del Trabajo y Derecho Burocrático, mencionan dentro de sus evaluaciones, la asistencia; la primera a clases diarias, y las subsecuentes, a audiencias, y prácticas relativas a la materia que corresponde.

VI. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Todas las ideas antes expuestas exhiben tanto fortalezas como áreas de oportunidad vistas desde la perspectiva de la investigación cualitativa y desde los nuevos paradigmas educativos. En conclusión tenemos que: para lograr una mejoría en la impartición de clase específicamente en la Facultad de Derecho de la Universidad de Colima, es indispensable considerar los siguientes puntos:

- 1) Es fundamental que los profesores que sean de tiempo completo o por asignatura, se encuentren motivados al momento de estar impartiendo su cátedra, para ello conocerán las diversas estrategias didácticas permitiendo no ser un mero profesor que expresa la unidad frente al grupo con sus diapositivas sin dinámicas con las que los estudiantes puedan interactuar para retroalimentar el tema que estén desarrollando.
- 2) El papel del personal de apoyo pedagógico es vital al momento de programar a los profesores con determinadas materias que no son de su especialidad no solo debido a la inconformidad de los maestros, sino a los resultados de las evaluaciones de los estudiantes que hacen al

- finalizar el semestre, donde se expresan inquietudes de falta de motivación de los profesores por la materia que están impartiendo.
- 3) Los profesores debemos de estar más comprometidos al impartir las clases, dicho compromiso se verá reflejado en la preparación de los temas donde no únicamente participe él sino los estudiantes con diversas dinámicas propiciando el trabajo en equipo, la reflexión y argumentación que tanto les debe interesar a los estudiantes.
 - 4) Deben continuar las observaciones que realiza la asesora pedagógica de la Facultad, permitiendo dar a conocer los fallos y aciertos a cada uno de los profesores, hecho que se observará en la mejora de cada una de las cátedras que imparta en los semestres siguientes.
 - 5) Con la vigencia del nuevo plan de estudios que comenzó en Agosto de 2015, resulta indispensable el profundizar en la modificación de las formas de trasmisión del conocimiento.

VII. FUENTES DE CONSULTA

Para el desarrollo del proyecto en comento, se utilizaron las fuentes de consulta que se detallan a continuación:

- ALIANZA POR LA EXCELENCIA ACADÉMICA, 2007, *La enseñanza del Derecho en México*, México, Porrúa.
- ÁLVAREZ GAYÓN JURGENSON, Juan Luis, 2012, “*Como hacer investigación cualitativa*”, España-México, Paidós Editorial.
- ÁNGELES GUTIÉRREZ, Ofelia, 2006, *Flexibilidad Curricular*, México, http://www.anfei.org.mx/XI_RGD/Taller_Flexibilidad%20Ofelia%20Angeles.pdf.
- AUSUBEL NOVAK, Hanesian, 1983, *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º Ed. Editorial, Trillas. México.
- ARANDA BARRANDAS, Silvestre Juan y SALGADO MANJARREZ, Edgar, 2005, *El diseño curricular y la planeación estratégica*, México, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421475003>.
- BOIERO, M. y ESTRADA, G., 1999, *Interdisciplinariedad y Multidisciplinariedad: Un ensayo en la enseñanza*, Córdoba, Universidad Nacional Rio Cuatro.
- BUDD L. Hall, “Investigación Participativa, conocimiento Popular y Poder: una reflexión personal”, en CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN DE ADULTOS Y ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL PARA AMÉRICA LATINA, *Investigación participativa en América Latina*, Pátzcuaro CREFAL, 1983, http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/publicaciones/retablos_papel/retablo_papel10.pdf.

- CIENFUEGOS SALGADO, David y MACÍAS VÁZQUEZ, María del Carmen, 2007, *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de alba Medrano. La enseñanza del derecho*, <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2406/9.pdf>.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. EDUCACIÓN ESCOLAR, PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO. *Planes y programas de estudio*, Santiago, http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionEducacionEscolar/planes_programas_estudio.aspx.
- CORTES, A., 2007, *La Interdisciplinariedad en la Educación*.
- DE LA ISLA, Carlos, *El Concepto De Hombre Y La Ética*, <http://biblioteca.itam.mx/estudios/60-89/79/CarlosdeIslaElconceptodehombre.pdf>.
- DEFEZ, A., 2000, *Dogma, Dogmatismo y Escepticismo. Compendio epistemológico*, Madrid, Trotta.
- DÍAZ BARRIGA, Frida, 2005, *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, México, Mc Graw Hill, http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/15/EL_aprendizaje_basado_en_problemas_y_el_metodo_de_casos%5B1%5D.pdf.
- DÍAZ BARRIGA, F. et al., 1990, *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*, México, Trillas, http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursosmdl/pos/ED/CU/AM/08/Metodologiadiseno.pdf.
- DURÁN LÓPEZ, Rosalío, 2008, *Lo oculto de la enseñanza del Derecho*, México, Porrúa.
- ESPINOSA TORRES, María del Pilar, 2006, “La interdisciplinariedad en la enseñanza del Derecho y en el Derecho Penal”. *Revista del Centro de Estudios sobre Derecho, Globalización y Seguridad*, Xalapa.
- FIX-ZAMUDIO, Héctor, 1997, *Metodología, docencia e investigación jurídicas*, 6ta. ed., México, Porrúa.
- GATICA LARA, Florencia, 2013, *¿Cómo elaborar una rúbrica?*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/10_PEM_GATICA.PDF.
- GARCÍA MÁYNEZ, E., 2009, *Positivismo jurídico, realismo sociológico y iusnaturalismo*, México, Fontamara.
- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Luis, 1999, “La sistematización y el análisis de los datos cualitativos” en MEJÍA ARAUZ, Rebeca y SANDOVAL, Sergio Antonio (coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos de la práctica*, México, ITESO, http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/12de20/indice_cap_1.pdf.
- HERRÁN, A., 2011, “Técnicas didácticas para una enseñanza más formativa” en N. ÁLVAREZ AGUILAR, N. y CARDOSO PÉREZ R. (coords.), *Estra-*

- tegias y metodologías para la formación del estudiante en la actualidad*, Camagüey, http://www.uam.es/personal_pdi/jprofesorado/agustind/textos/teuniv.pdf.
- JARAMILLO ECHEVERRI, Luis Guillermo, 2003, “¿Qué es epistemología?”, *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales Cinta de Moebius*, núm. 18, diciembre, 2003, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10101802>.
- LÓPEZ BETANCOURT, Eduardo, 2007, *La investigación jurídica*, México, Porrúa.
- MARTÍN GUTIÉRREZ, Alfonso, 2003, *Alfabetización digital, algo más que ratones y teclas*, España, Gedisa.
- MARTÍNEZ, A. y RÍOS, F., 2006, “Los Conceptos de Conocimiento, Epistemología y Paradigma, como Base Diferencial en la Orientación Metodológica del Trabajo de Grado”, *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales Cinta de Moebius*, núm. 25, marzo, 2006, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102508>.
- MÉNDEZ ÁLVAREZ, Carlos E., 2004, *Metodología, diseño y desarrollo del proceso de investigación*, 3ª ed., México, Mc Graw Hill.
- MORÍN, Edgard, 2010, *El Método, Tomo 3, El Conocimiento del Conocimiento*, Madrid, Cátedra.
- MOSHINSKY, Marcos, 1971, “Imperio Universitario. Mejor calidad académica y de investigación”, *Excelsior*, 6 de marzo de 1971.
- MUNGUÍA RAMOS, Zeus Adrián, 2012, “Los fundamentos filosóficos de la investigación jurídica y su repercusión en la misma”, *Revista De Jure*, Núm. 8.
- MOSKOVITZ, Myron, 1992, “Beyond the Case Method, It’s time to teach with problems”, *Journal Legal Education* 241, <http://digitalcommons.law.ggu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1028&context=pubs>.
- NICOLESCU, Basarab, 1996, *La transdisciplinariedad*, trad. de Norma Núñez-Dentin y Gérard Dentin, Du Rocher, <http://www.ceuarkos.com/manifiesto.pdf>.
- ORTIZ, Marisela y BORJAS Beatriz, 2008, “La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular”, *Revista Espacio Abierto*, vol. 17, núm. 4, octubre-diciembre, 2008, <http://www.redalyc.org/pdf/122/12217404.pdf>.
- PÉREZ HURTADO, L. F., 2009, *La futura generación de abogados mexicanos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- PÉREZ TAMAYO, Ruy, 1990, “¿Existe el método científico?”, México, Fondo de Cultura Económica.
- PÉREZ PÉREZ, Maribel (comp.), 2011, *Teoría, Diseño y Evaluación Curricular*, México, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/LITE/LECT62.pdf.
- PIMIENTA PRIETO, Julio H, 2012, *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*, México, Pearson, <http://www.uaemex.mx/incorporadas/docs/MATERIAL%20DE%20>

- PLANEACION%20INCORPORADAS/SD%20Estrategias%20de%20ensenanza-aprendizaje.pdf.*
- REVUELTA DOMÍNGUEZ, Francisco y SÁNCHEZ GÓMEZ, Ma. Cruz, 2004, *Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación*, http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_revuelta_sanchez.htm.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio *et al.*, 1999, *Metodología de la Investigación cualitativa*, 2ª ed., Málaga, Ediciones Aljibe.
- SÁNCHEZ-ARCILLA, José y MADRID CRUZ, Ma. Dolores, *Una propuesta de nuevas estrategias para la enseñanza del derecho*, http://eprints.ucm.es/12560/1/Art%C3%ADculo_Sevilla.pdf.
- SANDOVAL ADAN, Felipe, s.a., “Pedagogía Teatral una propuesta didáctica cargada de innovación”, <https://tallerdeexpresionesintegradas.files.wordpress.com/2010/10/pedagogia-teatral-y-didactica.pdf>
- SHEPPARD, S., 1997, “Casebooks, Commentaries, and Curmudgeons: An Introductory History of Law in the Lecture Hall”. *Iowa Law Review*, núm. 82, <http://lawspace.stmarytx.edu/archive/files/Faculty.Scholarship/78IowaLRev547.pdf>.
- UNIVERSIDAD DE SANTANDER, 1998, *Diseño curricular e Instruccional*, <http://www.academica.mx/sites/default/files/adjuntos/21745/CURRICULUM.pdf>
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2006, http://www.pueg.unam.mx/images/seminarios2015_1/investigacion_genero/u_3/vas_ire.pdf.
- VÉLEZ CHABLÉ, Griselda y TERÁN DELGADO, Laura, 2010, *Modelos para el diseño curricular*, <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-6/modelos-dise%C3%B1o-curricular.pdf>.
- VIDAURRI ARÉCHIGA, Manuel *et al.*, (coord.), *Conciencia Jurídica Mexicana. Libro homenaje al Dr. Máximo Carvajal Contreras*, México, Porrúa, 2014.
- VILLALPANDO, José Manuel, 1962, *Manual de psicotécnica pedagógica*, 3ª. ed., México, Porrúa.
- VILLARREAL, Marta y COURTIS, Christian, 2007, *Enseñanza clínica del derecho: una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*, México, ITAM, http://departamentodederecho.itam.mx/publicaciones/archivos/itam_clip/ENSEÑANZA_CLINICA_DEL_DERECHO.pdf
- VILLA SÁNCHEZ, Aurelio, s.a., *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, <http://redecu.uach.mx/concepto/Aprendizaje%20basado%20en%20competencias.%20Una%20propuesta%20para%20la%20evaluacion%20de%20las%20competencias%20genericas.pdf>.

- WITKER, Jorge, *Técnicas de la enseñanza del derecho*, 4^a ed., México, México, Editorial PAC, <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=1070>.
- WITKER, Jorge, 2007, “La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico”, *Academia Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 5, Núm. 10, http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/10/la-ensenanza-clinica-como-recurso-de-aprendizaje-juridico.pdf.