

Vol. 12 (3), N° extraordinario 2014, 111-125

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 30-05-2014

Fecha de aceptación: 01-09-2014

La enseñanza del derecho encaminada a formar abogados.

Teaching Law Students How To Be Lawyers.

Felipe De Vivero Arciniegas

Universidad de los Andes, Colombia

Felipe De Vivero Arciniegas

Universidad de los Andes, Colombia

Resumen

Tanto los estudiantes de Derecho como las empresas que reclutan recién egresados identifican una desconexión entre lo que se enseña en las facultades y lo que debe saber hacer un abogado. Aunque se ha escrito sobre la transición entre el estudio de la disciplina y la entrada al mercado laboral, existe un vacío en la literatura sobre el desarrollo de las competencias que requieren los recién graduados para ingresar al mundo profesional. Este trabajo presenta una innovación pedagógica que busca cerrar esta brecha mediante la generación de una concordancia entre lo que se enseña en las universidades y lo que hace un abogado en el campo contencioso administrativo, a partir de desempeños auténticos y simulaciones

Abstract

Law students as well as the companies that recruit recent graduates have identified a gap between what is taught in the classrooms and the actual practice of law as a professional. Although there has been much written about the transition between law school and the labor market, there is a lack of literature on how recent graduates are to acquire and develop skills to better prepare them for their entry into the labor market. Developing authentic performances and simulations, this paper presents an innovative pedagogical approach which seeks to address this issue by creating a greater synergy between what is taught in universities and the actual processes that a lawyer that has specialized in the

que permitan al estudiante desarrollar las capacidades y habilidades necesarias para llegar a comprender la disciplina jurídica. Se encontró que el estudiante, al enfrentar problemas cercanos a su cotidianidad frente a los que le corresponde asumir diferentes roles, logró construir conocimiento a partir de su propia experiencia, lo cual le permitió desarrollar las competencias propias de un abogado y sentirse motivado por el estudio del derecho.

Palabras clave: derecho, mercado laboral, innovación pedagógica, desempeños auténticos, simulaciones, competencias, habilidades, motivación.

administrative field will be undertaking. We found that students were able to build knowledge departing from their own experience, as they faced problems related to their everyday life that involved role assumption. This allowed them to develop the skills required to excel at the workplace as well as to get motivated to study law.

Keywords: law, labor market, pedagogical innovation, authentic performances, simulations, competences, abilities, motivation.

La enseñanza del derecho encaminada a formar abogados

Constituye un comentario frecuente de aquellos abogados que tienen contacto con estudiantes que están finalizando su carrera, así como con personas recién egresadas de las facultades de derecho, que no están preparados para ejercer la profesión. Quienes entran al mercado laboral, así como quienes reclutan a los recién egresados identifican una ausencia de conexión entre lo que se enseña en las facultades de derecho y lo que debe saber hacer una persona que ha terminado sus estudios y que pretende ejercer como abogado. Es motivo de preocupación este hecho, ya que se afirma que aunque se ha desarrollado una gran cantidad de literatura sobre la transición entre el estudio de la disciplina y la entrada al mercado laboral, no se considera que ha existido el énfasis suficiente en el desarrollo de las habilidades que requiere ese individuo para ingresar al mercado laboral (Candy y Clebert, en Montoya, J., 2008).

Por ello la crítica es válida, ya que lo que se constata por parte de quienes contratan a los recién egresados es que éstos deben aprender a ser abogados en ese momento con lo que se desnaturaliza la razón de haber estudiado derecho. Lo anterior, con mayor razón si se indaga cuál fue la razón que tuvieron para estudiar derecho al ingresar a la facultad, ya que la respuesta más común va a ser que quieren ser abogados. Esto lleva a reflexionar sobre lo que es el derecho y lo que debe enseñarse para que alguien pueda ejercer el derecho. Considero que el aprendizaje del derecho puede ser entendido como la construcción, adquisición y desarrollo de una serie de competencias que posibiliten la ejecución de desempeños de verdadera comprensión del que hacer dentro de su disciplina. En concordancia con lo anterior, la evaluación debe servir como instrumento que permita identificar la adquisición efectiva de esas competencias, y deberían constituir el puente que une la enseñanza del derecho con el ejercicio profesional de esa disciplina.

Por eso, el objetivo de este artículo es presentar las reflexiones que se obtuvieron con la aplicación de una innovación pedagógica que busca eliminar la distancia que ha separado la enseñanza del derecho con el ejercicio de la profesión del abogado. Para abordar el objeto de estudio primero explicaré la necesidad e importancia de la enseñanza a través de adquisición de competencias en el entorno educativo y laboral. Luego, identificaré las competencias que debe haber construido y adquirido un individuo que pretende ejercer la disciplina jurídica. Seguidamente, trataré el tema relativo a la adquisición de esas competencias y, en especial, cómo es posible verificar su adquisición a través de diferentes desempeños auténticos. Finalmente me detendré en el análisis de cómo debe hacerse la evaluación del desarrollo de competencias al interior de los diferentes desempeños auténticos. El lector en caso de estar interesado en profundizar en que consistió la intervención podrá consultarla en la tesis de maestría adelantada por el suscrito en el programa de Magister de Educación cursado en la Universidad de los Andes.

El proceso de desarrollo, en términos de Piaget (1970) se caracteriza por una interacción entre el sujeto y el medio. Teniendo en cuenta que el sujeto se encuentra en un entorno social, esa idea de Piaget ha sido complementada por otros autores que han definido al individuo como un ser social que interactúa con sus otros congéneres y donde el aprendizaje se adelanta a partir de ese proceso de interacción con otros individuos. En esa interacción en la que los individuos no se encuentran en igualdad absoluta de condiciones, permite pensar en la utilidad de la zona de desarrollo próximo. Entendida ésta como la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente el problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz, es aplicable a los procesos de aprendizaje (Vygotsky, 1978). El aprovechar esa posibilidad de la interacción entre pares permite que unos y otros se ayuden en la resolución de problemas, lo cual constituye una forma de construcción de aprendizaje (Brufee, 1993).

Para lograr enfrentar y resolver problemas se requiere desarrollar unas competencias o habilidades adicionales de parte del sujeto. Frente al concepto de competencias, es posible encontrar orígenes en el campo de la lingüística. En los planteamientos de Noam Chomsky hacia 1957 se encuentra como propuesta de definición del concepto de competencia el acervo cognoscitivo que de una lengua posee el hablante – oyente ideal. En su planteamiento se ubica una hipótesis de homogeneidad de la competencia como única e idéntica en los hablantes de una comunidad respecto de su propia lengua nativa (Torrado, 2000). En Colombia, de acuerdo con Fabio Jurado, quien es identificado como uno de los responsables de su introducción en la educación colombiana, el nacimiento del concepto de competencia en la educación se explica como una reacción a la educación caracterizada por el énfasis en la memorización hacia un énfasis en la construcción de un sentido a las cosas que se abordan en la formación académica que puede ser resumido como saber hacer con lo que se sabe (Jurado, 1999). En este orden de ideas, la competencia relaciona lo que se sabe con lo que se hace (Serrano, 2000). De lo anterior, se podría explicar su relación y aplicación en el campo laboral. En efecto, el concepto de competencias se utiliza también con el objeto de determinar las características que deben tener los empleados para que puedan alcanzar altos niveles de productividad y rentabilidad (Tobón, 2004).

Al encontrarse el concepto tanto en la educación como en el campo laboral el aprendizaje de competencias empieza a ser útil para garantizar una formación que se prolonga a lo largo de toda la vida, que une lo teórico con lo práctico y que prepara realmente para un ejercicio profesional. La ubicación del origen del concepto de competencias en el campo laboral, ayudaría a explicar cómo termina siendo un instrumento para relacionar las necesidades de este sector con el mundo de la educación laboral. Actualmente las necesidades, reflexiones, revisiones y análisis del sector laboral comienzan a tener impacto en las decisiones y transformaciones de algunas instituciones de educación superior. El interrogante que se plantea es cuáles son las competencias que el mercado demanda y cuáles son las competencias que la educación superior ofrece. Los resultados de estudios tales como la encuesta CHEERS en 1999 han mostrado una dicotomía entre lo que se aprende en la educación superior y lo que espera el sector laboral de quienes van a acceder a éste deben saber hacer (Ministerio de Educación Nacional, 2005).

Es por ello que cobra especial importancia las conclusiones contenidas en el artículo 7 de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior elaboradas en el marco de la conferencia adelantada en París en el año de 1988 en el que se propugna por una mayor relación entre la educación superior y el mercado laboral (Unesco, 1988). La idea es que se interrelacionen los dos sectores para que se retroalimenten mutuamente. El sector laboral demanda fuerza de trabajo formada en las Universidades y éstas deben poder ofrecer individuos con las habilidades y competencias requeridas para poder adaptarse a ese mundo laboral.

En estudios realizados en Europa con ocasión de los proyectos conocidos como CHEERS, así como el proyecto REFLEX, se han efectuado análisis de los conceptos de competencias y habilidades en relación con el desempeño laboral posterior de los egresados de la educación superior. En estos estudios se han identificado como competencia de los graduados los conocimientos generales y específicos, así como las actitudes y habilidades requeridas para desempeñarse en diferentes fuentes de trabajo. Las competencias podrían ser ubicadas como ese conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes que, relacionados entre sí, permiten a un individuo argumentar, interpretar, proponer y actuar en todas sus interacciones a lo largo de su vida (Ministerio de Educación Nacional, 2005). Todas las actividades que un individuo logra realizar al contar con diferentes competencias permiten establecer el nivel de comprensión que se puede adquirir, si las analizamos con el desarrollo que de este concepto hace Perkins, cuando afirma que la comprensión consiste en la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que se sabe, es lograr una capacidad de desempeño flexible (Perkins, 1999).

El concepto de comprensión que vengo de referir se podría lograr a través de desempeños que permitan desarrollar competencias. Existe un estudio adelantado en Liverpool, U. K., en el campo médico que produjo evidencias respecto de un mayor desarrollo de habilidades de aprendizaje cuando éstas se dan en pequeños grupos, a través de la aplicación de métodos basados en casos, que en grupos con aprendizajes convencionales. En el estudio mencionado se utilizaron cuestionarios de experiencia de curso que diligenciaron tanto los estudiantes que adelantaban sus estudios en cursos tradicionales o convencionales (cátedra magistral) como los estudiantes que adelantaban sus estudios a través de aprendizaje en colaboración en pequeños grupos y a través de problemas. Se utilizaron dos grupos, el primero de aprendizaje tradicional, que ingresó en el año 1994, y el segundo, en el nuevo método de aprendizaje, que ingresó en el

año 1996. Se compararon los resultados obtenidos de las preguntas de los estudiantes que ya habían cursado dos años, frente a los estudiantes que apenas terminaban el primer año. Las conclusiones arrojaron como sensiblemente mayores los resultados obtenidos en el campo de resolución de problemas, trabajo en equipo y motivación en los grupos que trabajaron en aprendizaje en colaboración, aquél de 1996. Estas características encontradas como mayores, podrían constituir evidencia de construcción de conocimiento flexible, en tanto que los individuos del aprendizaje en colaboración evidenciaron mayores niveles de confianza en sí mismos para enfrentar problemas desconocidos. Los individuos del curso pequeño que vivieron el proceso de aprendizaje en colaboración manifestaron su satisfacción en el campo del aprendizaje propio a través del trabajo en equipo en la resolución de problemas, y en general la satisfacción con el curso (Bligh, Lloyd-Jones, Smith, 2000). La evidencia de la investigación se enmarca dentro de la idea que el aprendizaje surge del hacer y se logra dentro de un entorno social en el que las actividades de enseñanza son auténticas.

Cuando el modelo pedagógico involucra la formación por competencias, se empiezan a eliminar las fronteras entre la escuela y la vida cotidiana. El aprendizaje deja de ser un proceso que se da exclusivamente en el aula para ser un proceso que se da en todos los escenarios en que se mueve el individuo. Las fuentes del conocimiento se multiplican ya que comprenden la experiencia personal, los aprendizajes previos en los diferentes ámbitos de la vida de cada persona, la imaginación, el arte y la creatividad. Se empieza a percibir que la formación integral abarca conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Esa formación integral implica saber, saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender, todo ello en equipo dentro de una comunidad con la necesaria interrelación con otros individuos (Mockus y col, 1997). Esa interrelación dentro de una comunidad constituye el proceso de contacto con el mundo social que precede el proceso de interiorización. El individuo aprende de otros a medida en que establece relaciones y se apropia de la experiencia social para luego incorporarla en su propio proceso (Vygotsky, 1979).

Son precisamente en esas relaciones sociales con otros individuos en las que a partir de experiencias del individuo se ve obligado a enfrentarse y a acometer diferentes desempeños en su vida cotidiana. Para dichos desempeños es necesario poseer la capacidad de enfrentarse a tareas diferentes a las comunes o rutinarias y sortearlas de manera adecuada, es decir, contar con las habilidades para ello, independientemente que la situación sea conocida o desconocida para quien la enfrenta (Vasco, 2005).

Una de las grandes dificultades al preparar individuos en competencias, que requerirían para su desempeño profesional actual, es que no se sabe si estas mismas serán las requeridas para el futuro que se caracteriza por ser incierto. Es importante para preparar para ese futuro incierto que el individuo desarrolle la habilidad de aprender a aprehender (Rubin, 1998). Esto se puede lograr a través de la toma de conciencia acerca de las debilidades y fortalezas de la forma como se aprende. El desarrollo de tales habilidades permitirá construir aprendices a lo largo de toda la vida que se logren ajustar a las nuevas situaciones a través de diferentes desempeños (Sizoo, Agrusa, Mat, 2005).

Al interior de la enseñanza de la disciplina jurídica, podrían ser aplicables los planteamientos que ya se han mencionado y que guardan relación con los postulados en la pedagogía desarrollados por Dewey, contenidos en su obra "Experiencia y Educación" (Dewey, 1938). Su visión de la educación tenía que ver con el crecimiento de la comprensión, la capacidad, el descubrimiento autónomo teniendo en cuenta los

propios intereses y motivaciones del individuo. La educación debía tener en cuenta la importancia del descubrimiento y la necesidad de establecer relaciones entre lo conocido y lo desconocido, de lo nuevo con lo viejo, para lo cual es necesario estar ejecutando diferentes tipos de desempeños en los que se pongan en acción las diferentes competencias (Perrone, 1999).

Para la American Bar Association al interior de la disciplina jurídica se podrían identificar como competencias igualmente ese conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes, que, relacionados entre sí, permiten a un individuo argumentar, interpretar, proponer y actuar en todas sus interacciones a lo largo de su vida como abogado. Se parte de la interacción entre dos comunidades, la escuela de derecho y los abogados practicantes. En efecto, las competencias y valores de un abogado competente se forman a través del tiempo, inclusive con anterioridad a la misma escuela de derecho. Se debería intentar que los docentes del derecho y los abogados practicantes dejen de verse como dos extremos desconectados entre sí. Esta desconexión genera un vacío entre lo que se enseña y lo que deben saber hacer para ejercer el derecho a punto tal que las quejas frecuentes de los abogados respecto de los estudiantes se refieren a su incapacidad para redactar un contrato, estructurar una reclamación, entre otras razones, porque los profesores de planta de algunas facultades, en su mayoría jamás han estado en una corte. Pero aún en aquellos casos en los cuales los profesores son litigantes igualmente se presenta el mismo fenómeno en razón a que éstos no enseñan lo que hacen sino que repiten lo que está en un Código. Para acometer la tarea de intentar eliminar ese vacío entre lo que se enseña y lo que se debe saber hacer es importante, en primer lugar, identificar qué es la disciplina jurídica y como consecuencia de ello qué competencias y valores debe tener un abogado antes de poder hacerse cargo de un asunto legal (ABA, 1992).

Es muy difícil encontrar unanimidad en la identificación de las competencias y habilidades que debe desarrollar un estudiante de derecho egresado de una facultad de derecho para ejercer como abogado. Las respuestas considero deben buscarse en los empleadores, que son quienes demandan a los recién egresados. Sin embargo sus respuestas pueden estar sesgadas por el tipo de ejercicio profesional que adelante el empleador. Sin perjuicio de lo anterior, en general es posible encontrar que los empleadores identifican como habilidad requerida fundamental la analítica y frente al manejo de información de manera mayoritaria se insiste en que se tengan unos conocimientos básicos y una visión panorámica de la estructura legal (Montoya, J., 2008).

La enseñanza del derecho y el ejercicio de éste han captado poca atención de quienes piensan el derecho en Iberoamérica. La enseñanza del derecho debe estar delimitada por qué es el derecho, cómo y para qué se enseña (Bohmer, 1999). El diseño del currículo evidencia la concepción que del derecho se tiene por parte de una facultad. A manera de ejemplo, en la medida en que el currículo se desarrolle a partir de un enfoque positivista y dogmático del derecho, se favorecerá una estrategia didáctica donde la memorización y el papel de superioridad del docente serían característicos (Bocanegra, 2004). En Colombia llama la atención la forma como el Ministerio de Educación ha descrito las competencias que debe poseer quien egresa de una facultad de derecho. Mediante la resolución 2768 de noviembre 13 de 2003 se establecieron los tipos de competencias que debe poseer quien opte por el título de abogado. Se afirma que el abogado debe tener competencias cognitivas, investigativas, interpretativas, argumentativas así como capacidades para la conciliación, el litigio y el trabajo

interdisciplinario (Res. 2768/03 proferida por el Ministerio de Educación Nacional, 2003). Las primeras cuatro competencias descritas pueden ser propias de cualquier ciencia y no exclusivamente del derecho. En consecuencia es necesaria una reflexión a profundidad que permita identificar esas competencias propias del derecho.

El paso por la educación superior enriquece la construcción y adquisición de habilidades necesarias para el ejercicio profesional. Existen investigaciones que han evidenciado la importancia de los estudios de postgrado respecto de la construcción de esas habilidades necesarias para el desempeño profesional en contra de la creencia que la práctica profesional por sí sola es suficiente para lograr ese objetivo. Uno de estos estudios se adelantó en la Universidad de Colorado. Se llevó a cabo una investigación cualitativa que tenía por objetivo comparar las habilidades que poseen los egresados de un programa de maestría en administración frente a individuos que no hubiesen pasado por este programa pero que hubiesen tenido experiencia laboral. El estudio se realizó aplicando el estudio “pretest-postest” diseñado por Boyatzis en 1.995. Se utilizaron dos grupos, el primero de 115 individuos y el segundo de 222. Ambos grupos pertenecían al año 1997 y tenían en común ser egresados del programa de maestría. Estos grupos se compararon con el grupo control que no cursó el programa. Se identificaron previamente doce habilidades para comparar los grupos. El estudio mostró evidencias acerca de la diferencia entre los dos grupos a nivel de habilidades. Los egresados del programa de MBA frente a los que no habían pasado por dicho programa, tenían de las doce habilidades previamente identificadas, siete significativamente más desarrolladas que los segundos. La conclusión a la que se llegó es que el programa en efecto añade valor a los estudiantes, valor que no necesariamente se obtendría mediante la experiencia laboral (Kretovics, 1999). La anterior investigación evidenciaría que el desarrollo de competencias y habilidades necesarias para el desempeño profesional es mayor cuando el individuo ha cursado un programa de maestría que cuando ha entrado luego de obtener su grado directamente al mercado laboral, validándose nuevamente la necesidad de romper fronteras entre la escuela y la vida cotidiana laboral.

La concepción de la disciplina que se desarrolle tendrá que verse reflejada en los currículos (Bocanegra, 2004). Si la disciplina se define a través de las competencias, estos currículos deberían describirlas para ser coherentes con la enseñanza del derecho a partir de competencias. Esa enseñanza a través de adquisición de competencias estaría basada en la comprensión que permite formar sujetos críticos y creativos, capaces de moverse con flexibilidad en diferentes dominios y escenarios (Montiel, 2003). Entendiendo comprensión como la capacidad de llevar a cabo una serie de acciones o desempeños que demuestren no sólo entendimiento de un tópico sino asimilación y manejo del mismo en diferentes situaciones es posible identificar el concepto de desempeños de comprensión (Blythe y Perkins, 1999). El desempeño de comprensión se refiere a los casos en que un alumno piensa y actúa a partir de lo que sabe, y es diferente a lo que se conoce como desempeños rutinarios en los que no hay comprensión sino simplemente memorización, pensamiento y acciones rutinarias. En el desempeño de comprensión el estudiante es capaz de explicar, justificar, extrapolar y sobre todo de conectar y aplicar de maneras que van más allá del conocimiento previo y de la habilidad rutinaria (Montiel, 2003). Teniendo en cuenta lo anterior, el puente entre lo que se enseña y lo que debe hacer un abogado se podría lograr a través de los desempeños de comprensión auténticos que habrán de encontrarse en la práctica laboral. En efecto se

requerirá la integración entre el saber ser con el saber conocer y el saber hacer (Tobón, 2005). Esas competencias y habilidades deberían evidenciarse a través de desempeños auténticos. Esos desempeños auténticos se dan en aprendizajes dentro de situaciones reales de la vida. Los ambientes de aprendizaje auténticos permiten la conexión entre actividades académicas y los problemas cotidianos de la vida de una persona. Evidencian que el aprendizaje no se da exclusivamente en la escuela sino en general en todas las actividades diarias reales.

Como lo menciona Gordon (1998), en aprendizajes auténticos los estudiantes exteriorizan lo que van aprendiendo. La construcción del conocimiento se ve como una tarea compleja, impulsada por marcos y situaciones en algunas ocasiones enfrentadas. Los individuos utilizan el conocimiento para reinterpretar y actuar en el mundo que los rodea (Boix Mansilla – Gardner, 1999). El conocimiento se convierte en una herramienta para enfrentar problemas, formular juicios y transformar la vida cotidiana en tanto que exista comprensión en los términos descritos por Perkins. La evaluación en consecuencia no es la habitual de los cuestionarios tradicionales que permite asignar puntajes sino por el contrario observaciones del desempeño de los estudiantes frente a la resolución de problemas reales, que en ocasiones puede ser calificado por los actores reales del problema que enfrentaron. Ejemplo de esto último lo constituyen las clínicas legales en las que el desempeño consiste en la presentación de una demanda de nulidad ante una corporación judicial que culminará determinando si el estudiante tenía razón en su pretensión o no.

La evaluación cuantitativa periódica y final no corresponde a una evaluación integral de competencias, formativa, que involucre diferentes momentos de la práctica académica. El concepto renovado de evaluación de las competencias a través de los desempeños de comprensión invita al evaluador a tener un papel activo y no una actitud contemplativa. Se da un diálogo permanente y se caracteriza por ser continua ya que está encaminada a lograr un mejoramiento permanente (Bogoya, 2000).

La evaluación puede tener por objeto constatar la adquisición de esas competencias que podrán ser observadas a partir de estándares (Vasco, 2005). En Colombia la evaluación de los programas de derecho a partir de las pruebas del ECAES adelantada por el Icfes pretende verificar la formación en competencias (Montoya, 2005). Las evaluaciones deberían ser la verificación de si el estudiante sabe hacer lo que el mercado laboral pretende que sepa hacer para de esta manera eliminar el vacío entre lo que se enseña y lo que debe saber hacer (ABA, 1992). Dicha evaluación no será en consecuencia la parte final del proceso de aprendizaje sino será la observación permanente de la forma como se adelantan los diferentes desempeños auténticos. Concebir el aprendizaje como un proceso permanente, sin final, permite sustentar el que la evaluación no es la etapa final de todo proceso sino por el contrario una necesidad permanente para verificar en los desempeños la adquisición de las habilidades y competencias. En un estudio cualitativo realizado en Sri Lanka con profesionales de la salud se demostró que la observación del mismo individuo respecto de sus falencias, permite crear la motivación de la necesidad de reforzar el aprendizaje de manera permanente. El estudio en primer lugar ubicó 63 competencias que estos profesionales de la salud debían poseer para estar en capacidad de ofrecer una ayuda primaria. Se incluyeron los instructores, los administradores, los supervisores, y los profesionales con experiencia. Se agruparon en dos categorías las competencias, las necesarias para un inmediato y apropiado manejo de un paciente para evitar su muerte, y las necesarias para atender pacientes que no se encuentran en

peligro inmediato de muerte. Cada uno de los participantes fue interrogado solicitando que calificara su manejo de cada una de las 63 competencias previamente identificadas y clasificadas. Se interrogaron 165 individuos. Su autoevaluación permitió constatar las falencias así como ofrecer programas que fortalecieran su aprendizaje en las áreas que ellos mismos identificaron, generando una motivación frente a la necesidad de aprendizaje permanente. (Weerakoon & Fernando, 1991).

La motivación parece constituir un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje en el que el estudiante toma conciencia de la necesidad permanente de dicho proceso en tanto que no es ajeno a su cotidianidad y no es exclusivo de un salón de clases. El aprendizaje auténtico como lo menciona Gordon (1998) se adelanta a través de la vivencia de los problemas cotidianos y trasciende el aula con lo que se evitaría ese vacío entre lo que se aprende en la facultad y lo que se hace en la vida profesional. En este punto es fundamental el desarrollo del concepto de “pensar como un profesional” en el que se pretende que se genere un proceso de autoreflexión en el que se intenta lograr una unión entre lo que se aprende y se hace con respecto a quién uno es como individuo (Joshua, P. 2008). El individuo debe tener como norte el realizarse buscando su plenitud como ser humano, por lo que el aspecto profesional, en especial a que se va a dedicar cobra vital importancia ya que un objetivo es ser feliz en lo que se hace en el día a día.

Dentro de esa evaluación continua de los desempeños de comprensión la meta evaluación juega un papel crucial. La reflexión se torna a preguntas tales como: ¿Qué significa educar para el desarrollo de competencias? ¿Para qué se evalúa y cómo se debería evaluar? y ¿Cómo se podría mejorar la evaluación? En consecuencia la meta evaluación tendría dentro de sus objetivos el hacer reflexionar de manera permanente al maestro sobre la comprensión como objetivo fundamental mediante la observación de los desempeños auténticos que realiza el estudiante (Pinilla, 2003).

A partir del presente análisis, se aplicó una innovación pedagógica que tuvo por objeto introducir un acercamiento entre la enseñanza del derecho y lo que hace un abogado en su práctica profesional. Para lo anterior, mediante desempeños auténticos se pretendió generar un proceso de aprendizaje del estudiante en el enfrentamiento ante casos que se le plantean y en los que debe jugar diferentes roles.

La pregunta de fondo que considero que tenemos todos aquellos que nos dedicamos a la enseñanza del derecho consiste en cómo enseñar el derecho. Es por ello que en no pocas ocasiones se encuentran personas que están en la búsqueda de un manual de enseñanza en el que se incluyan metodologías, estrategias y técnicas de enseñanza del derecho. No conozco ninguno y de existir considero que pueden ser de poca utilidad ya que lo primero que hay que determinar es para qué se enseña derecho. Creo que la pregunta de qué debe saber alguien que termina un programa de derecho está superada y se ha modificado por la de, qué competencias debe estar en capacidad de desarrollar quién ha terminado un programa de derecho. En este punto, podría pensarse que será diferente si las competencias se requieren para ser un abogado litigante, un consultor, un académico o un investigador. Sin embargo no necesariamente esta deberá ser la respuesta ya que podría ser que independientemente de la dedicación que se vaya a tener, un abogado debe estar en capacidad de aplicar ciertas competencias básicas y con estas podrá dedicarse luego a cualquier tipo de oficio al interior de la abogacía. Si esta es la respuesta probablemente estaremos concluyendo que existen unas competencias generales para cualquier profesional que pretenda ejercer una profesión liberal de

carácter humanística. Este será un punto a resolver a través de éstas reflexiones.

En sociedades donde la información cada vez es más accesible y adicionalmente cada vez más amplia, la preocupación inicial de los currículos y los pensums en las diferentes instituciones de educación superior consiste especialmente en determinar si estos son adecuados o no considerando que no alcanzan a cubrir la totalidad de la información y aspectos disponibles y requeridos. En el campo del derecho sucede algo similar ya que en un primer momento lo que se evidencia es una estrategia que consiste en reorganizar en etapas el estudio de la disciplina. Se pretende reducir en tiempo la formación general que se deberá encargarse de aportar la información y conocimientos básicos para cualquier persona que pretenda ejercer una profesión, para luego ampliar las etapas de especialización de acuerdo con las inclinaciones y perfiles buscados por el individuo mediante profundizaciones en las que se pretende obtener un experticio en un área particular que le permita desempeñarse de manera adecuada.

En la innovación pedagógica aplicada se parte de la creencia de que no necesariamente el aprendizaje debe ser secuencial. El aprendizaje se da de manera permanente mediante la conexión de experiencias vividas anteriormente con las nuevas situaciones que se están viviendo para que de esta manera el individuo construya por sí mismo su proceso. El estudiante descubre que la información no es el objetivo sino el saber utilizarla en situaciones con las que no ha estado familiarizado. Considero que aquí se da un gran cambio, ya que cuando no existía el acceso a la información que hoy vivimos, gran parte del trabajo se gastaba encontrando información que estaba dispersa y era de difícil ubicación. Hoy por hoy es tanta la información que está a la mano de todos que el problema radica más en diferenciar la información relevante y útil de la irrelevante para luego con la relevante aprender a aplicarla para construir argumentaciones lógicas que sean aplicables a situaciones reales cercanas a la cotidianidad del individuo. Considero que el sentir esa cercanía de lo que está haciendo en sus clases con su cotidianidad y con los problemas que encuentra en su entorno vivencial permite desarrollar motivación hacia el ejercicio de la profesión. El estudiante lo que debe adquirir en mi opinión son una serie de competencias que le permitan desempeñarse a lo largo de su vida profesional en la que va a requerir utilizar la explosión de información que encuentra disponible al utilizar su pensar de abogado que la facultad le permitió desarrollar.

Es por ello que al estudiante se le pone en situaciones prácticas de manera tal que mediante la conexión de experiencias vividas anteriormente y mediante la discusión en grupo con otros individuos, logre identificar las soluciones a los problemas y situaciones a los que se enfrenta ahora, y que probablemente jamás había enfrentado, construyendo por sí mismo su proceso de aprendizaje.

En este punto considero que puedo formular tres objetivos de la enseñanza del derecho bajo esta perspectiva. Estructurar en un individuo los conocimientos y estructuras básicas del derecho, adquisición de habilidades prácticas en la aplicación y manejo de esas habilidades en las diferentes situaciones nuevas que afronta de manera tal que pueda evidenciarse comprensión, y en tercer lugar que asuma que en su calidad de abogado tiene un rol en la sociedad relevante que lo obliga a tomar decisiones dentro de unos estándares éticos y con contenido social. Estos tres objetivos pueden relacionarse respectivamente, con tres tipos de aprendizajes mencionados en el documento de la Carnegie Foundation, y que considero que podría inclusive identificar como habilidades. Estas consisten en el desarrollo de las siguientes habilidades o competencias: la cognitiva, la práctica y la ético-social (Sullivan, Colby, Welch, Bond, Shulman, 2007).

Estos tres objetivos surgen igualmente del conjunto de habilidades y competencias que se consideró que debían desarrollar los estudiantes y que surgió del encuentro del programa Sócrates de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes que se realizó en el año 2006 (Encuentro Sócrates, Melgar, Colombia, 2006).

En consecuencia se debe desarrollar la idea de que el aprendizaje por ende nunca termina ya que ante la explosión de la cantidad de información corresponde a cada uno aprender a aprehender por su cuenta. Ese aprender a aprehender implica saber escoger la información relevante y sobre todo tener el criterio para saber aplicarla. El estudiante debe desarrollar criterios de aplicación de conceptos e información que está ahora a disposición de todo el mundo. Hace unos años la ventaja la tenía quien pudiese acceder a la información. Ahora en la medida en que la información está disponible para todo el mundo, en razón a la tecnología, la ventaja solo se obtendrá en aquella persona que desarrolle las competencias más adecuadas para seleccionarla, y aplicarla de la mejor manera para su vida profesional (Clark, 1993). Por ende la concentración debe estar en desarrollar criterios en el estudiante de manera tal que pueda decidir cómo aplicarlos bajo los estándares éticos ya mencionados. El proceso de aprendizaje no está circunscrito al salón de clases. Este simplemente se convierte en el espacio de discusión o de constatación del desarrollo de las diferentes competencias.

A manera de síntesis podría afirmar que se debe enseñar a un individuo que está estudiando derecho a pensar como abogado y a actuar como abogado cuando se encuentra ante un caso. Esto parte de pensar y seleccionar como lo haría un abogado, la información relevante que le pueda servir, y sobre todo, en el actuar, saber cómo aplica esa información en aras a defender el interés que pretende salvaguardar. Para esos efectos se debe saber al menos, qué hace un abogado y como debe actuar un abogado. Y es allí donde los tres objetivos antes mencionados constituyen en norte a seguir con un énfasis especial en la parte ética del abogado.

Considero fundamental en este punto manifestar que las presentes reflexiones, el soporte de la innovación pedagógica aplicada, así como las conclusiones que se derivan de esta no pretenden cuestionar una concepción de aprendizaje del derecho tradicional frente a una concepción de aprendizaje actual sino simplemente presentar mis puntos de vista frente a lo que considero que puede ser la concepción de aprendizaje del derecho ante la nueva realidad que enfrentamos en virtud de la avalancha de información disponible. Lo que se pretende presentar son las virtudes que se considera puede tener una concepción de aprendizaje basada en prácticas constructivistas tales como desempeños auténticos y simulaciones teniendo en cuenta las características actuales de acceso a la información.

Lo que parecería incontrovertible es que la enseñanza de las disciplinas, en este caso la del derecho, no puede ser la misma de hace veinte años cuando no existía la disponibilidad de la información que existe hoy gracias al desarrollo del internet. El poder consultar bibliotecas de cualquier parte del mundo así como la existencia y acceso a las diferentes bases de datos en la que se contiene información inimaginable obligan a pensar que la enseñanza tiene que adecuarse a esa nueva realidad.

Es por las razones anteriores que a través de la innovación pedagógica se pretendió desarrollar una forma particular de entender la enseñanza del derecho mediante la utilización de prácticas constructivistas tales como los desempeños auténticos y las simulaciones de casos con juegos de roles. Estas prácticas pretenden lograr el cumplimiento de los tres objetivos ya mencionados: estructurar en un individuo

los conocimientos y estructuras básicas del derecho, adquisición de habilidades prácticas en la aplicación y manejo de esas habilidades en las diferentes situaciones nuevas que afronta de manera tal que pueda evidenciarse comprensión, y en tercer lugar que asuma que en su calidad de abogado tiene un rol en la sociedad relevante que lo obliga a tomar decisiones dentro de unos estándares éticos y con contenido social.

Una vez aplicada la innovación pedagógica los resultados que se obtuvieron permiten constatar que el estudiante cuando se enfrenta a problemas cercanos a su cotidianidad y frente a los cuales le corresponde asumir diferentes roles logra desarrollar competencias propias de un abogado. El tener que efectuar desempeños de los que enfrentan los abogados en su ejercicio profesional obliga al estudiante a aprehender información necesaria para ejercer el rol asignado en forma adecuada. El presupuesto necesario para ejercer su rol es contar con información. Para estos efectos debe tener una habilidad para escoger la información relevante de la irrelevante para el caso que enfrenta. Una vez cumple este presupuesto podrá pasar a la siguiente etapa encaminada a lograr construir argumentos jurídicos para poder transmitirlos ya sea de manera oral o escrito.

El enfrentamiento de reclamaciones administrativas así como las simulaciones de procesos judiciales asumiendo diferentes roles les permiten a su vez experimentar en carne propia el ejercicio del derecho. Esta experimentación de diferentes sensaciones y de lograr comprensión genera motivación en el estudiante por el derecho. Se interioriza el rol que esta jugando y sin ser plenamente consciente del proceso de aprendizaje que se está dando en él.

El aprender derecho haciendo derecho, mediante un trabajo en grupo con otros compañeros a través de las diferentes actividades permite el desarrollo de habilidades propias de un abogado. Evidencias de comprensión son más perceptibles luego de este tipo de enfrentamientos con actividades reales. Esta asunción de diferentes roles además obliga al estudiante a un proceso de evaluación de cómo debe comportarse desde el punto de vista ético al defender posiciones enfrentadas.

Bibliografía

- Bocanegra, H. (2004) *La Educación Jurídica en Colombia: Obstáculos y Posibilidades Actuales*, en Diálogos de Saberes, Investigaciones en Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Libre, no. 21.
- Bohmer, M., (1999) *La enseñanza del Derecho y el Ejercicio de la Abogacía*, Colección Biblioteca Yale de Estudios Jurídicos, Ed. Gedisa, Barcelona.
- Boix Mansilla V. y Gardner, H. (1999) *¿Cuáles son las cualidades para la comprensión?* En : *La Enseñanza para la Comprensión*, Stone W., compiladora. Buenos Aires; Ed. Paidós.
- Bogoya, D. (2000) *Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto*. En: Bogoya D y colaboradores. *Competencias y Proyecto Pedagógico*. Bogotá, D.C.: Unibiblos.
- Bligh J., Lloyd-Jones G. , Smith G., (2000). *Early effects of a new problem-based clinically oriented curriculum on students ' perceptions of teaching*. *Medical Education*; Jun2000, Vol. 34 Issue 6, p487-489, 3p, 1

- Blythe, T (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Guía para el docente. Ed. Paidós. Buenos Aires Argentina.
- Browder, D., Schoen, Sh. F., Lentz, Francis E. (1986/1987), *Learning to learn through observation*, Journal of Special Education; Winter86/87, Vol. 20 Issue 4,
- Brufee, K., (1999) *Consensus Group: One Kind of Classroom Collaboration*, Collaborative Learning, Cap. 2. London: The John Hopkins University Press.
- Clark, E.E. (1993) *Legal Education and Professional Development*, Legal Education Review, 4, pp. 201-221
- Courts, P. L. and McInerney, K.H. (1993), *Assesment in Higher Education: Politics, Pedagogy and Portfolios*, Praeger, Westport, CT.
- Gordon, R. (1998) *Balancing real-world problems with real-world results*. Phi Delta Kappan; Jan98, Vol. 79 Issue 5, p390, 4p, 2bw
- Jurado, F. (1999) *Lenguaje, competencias comunicativas y didácticas, estado de la cuestión*. Universidad Nacional.
- Kretovics, M.A. (1.999) *Assessing the MBA*. Journal of Management Development; Vol. 18 Issue 2, p125.
- Ministerio de Educación Nacional, *Competencias: Educación para la Vida, Competencias y Reformas en la Educación Superior*, Boletín Informativo no. 5, octubre/diciembre 2.005.
- Mockus A, Hernandez CA, Cranes J, Charum J, Castro MC. Epilogo (1997). *El debilitamiento de las fronteras de la escuela*. En: Las Fronteras de la Escuela. 1 edición. Bogotá D.C., Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Montiel, M. C., (2003) *El conocimiento y la Comprensión desde la perspectiva del oficio docente*. Congreso Latinoamericano de Educación Superior, San Luis Argentina, 18,19 y 20 de 2.003.
- Montoya, J. (2005) *Evaluar los ECAES en Derecho*, en Ministerio de Educación Nacional, Boletín Informativo no. 5, octubre/diciembre 2.005.
- Montoya, J. (2008) *The Case For Active Learning in Legal Education*, VDM Verlag Dr. Müller Aktiengesellschaft & Co., Saarbrücken, Germany 2008.
- Ministerio de Educación Nacional, Resolución 2768 de noviembre 13 de 2.003.
- Myers, M. (1992) *A qualitative study of the impact of teaching self-regulated learning strategies on college student s reading comprehension (study skills)*. Disertación no publicada, Austin Texas, University Texas
- Perkins, D., (1999) *¿ Que es la Comprensión?*, Cap. 2, en Stone, M., *La Enseñanza para la Comprensión*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Perrone, V. (1999) *¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión?* En: La Enseñanza para la Comprensión, Stone W., compiladora. Buenos Aires; Ed. Paidós.
- Perry, J.E., (2008) *Thinking like a Professional*, Journal of Legal Education, Volume 58, Number 2, HeinOnline—58 J: Legal Educ. 159 2008
- Piaget, J. (1970). *Piagets Theory*, En P.H. Mussen (Ed). Carmichaels Manual of Child Psychology (Vo. 1). New York: Wiley.

- Pinilla, A. (2.003) *Las competencias en la educación superior*, en Tunning América Latina. <http://www.cumex.org.mx/archivos/ACERVO/Tuning.pdf>
- Rubin, H. (1.998, march). *Peter's Principles*. Inc. Magazine
- Serrano, E. (2.000), *Consideraciones semióticas sobre el concepto de competencia*. Cali, Colombia.
- Schlitz, P. (1999), *On Being a Happy, Healthy and Ethical Member of an Unhappy, Unhealthy, and Unethical Profession*, 52 Vand. L. Rev. 871.
- Sizoo, S., Agrusa, J., Mat, W. (2005) *Measuring an developing the learning strategies of adult career and vocational education students*, Education; Summer2005, Vol. 125 Issue 4, p527-
- Sullivan, Colby, Welch, Bond, Shulman, (2007), *Educating Lawyers: Preparation for the Profession of Law*, Carnegie Foundation for Advancement of Teaching, John Wiley & Sons, Inc. San Francisco.
- Tobon, S. (2.004). *Formación Basada en Competencias*. Ecoe Ed.. Bogotá.
- Torrado, M. C. (2000), *Educación para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar*. En : Bogoya D y colaboradores. *Competencias y Proyecto Pedagógico*. Bogotá, D.C., Unibiblos.
- Unesco, (1988), *Declaración Mundial sobre la Educación Superior*, Conferencia en París,
- Vasco, C, (2005) *Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias: ¿ Y ahora Estándares?*, en Reflexiones Pedagógicas, Primer Encuentro Internacional de Educación Superior: Formación por competencias, Medellín, junio de 2005.
- Vygotsky, (1978). Interaction between learning and development. En: *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Weerakoon K., Fernando, D., (1991) *Medical Teacher*, Vol. 13, p. 103.
- Wiske Stone, M (1999): *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Artículo concluido el 30 de Junio de 2014

De Vivero (2014). La enseñanza del derecho encaminada a formar abogados. REDU – Revista de Docencia Universitaria. Vol 12, Número especial dedicado a la enseñanza del Derecho, 111-125.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Felipe De Vivero Arciniegas***Universidad de los Andes
Facultad de Derecho******Mail: fdeviver@uniandes.edu.co***

Abogado, magíster en Educación y especialista en Gestión Pública e Instituciones Administrativas de la Universidad de los Andes, especialista en Derecho Administrativo y Público Interno de la Universidad de París II, Francia. Director de la Especialización en Gestión Pública e Instituciones Administrativas y profesor asociado de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes. Consultor privado. Socio de la firma De Vivero & Asociados. Cuenta con diversas publicaciones sobre sus principales líneas de investigación, que son el derecho público y la educación legal.