

Vol. 12 (3), N^o extraordinario 2014, 49-63

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 25-07-2014

Fecha de aceptación: 03-09-2014

Enseñar a aprender Derecho.

Rosa María Abdelnour Granados

Universidad de Costa Rica (UCR)

Resumen

El artículo muestra la necesidad de cambiar de paradigma sobre la forma en que se aborda el proceso de enseñanza y aprendizaje del Derecho y propone pasar de un modelo tradicional, verbalista, discursivo y de requerimientos memorísticos mecanicistas, a un modelo activo, centrado en el estudiante, que le permita desenvolverse de forma competente en el ejercicio profesional y en la vida. Se incluyen las propuestas para hacer el cambio: formación docente de los profesores y reforma curricular para adaptarse al "New Normal" en una carrera de Derecho. Es necesario que el profesional en Derecho que imparta lecciones en una universidad haya recibido y reciba capacitación en docencia, conforme a los lineamientos actuales en el área; se ha demostrado que ello favorece la mejora en el

Teaching to learn Law.

Rosa María Abdelnour Granados

Universidad de Costa Rica (UCR)

Abstract

This article analyzes the necessity of a paradigm change in the way of how the process of teaching-learning the Law is approached, from a traditional, verbalism, discursive and with memorization requirements process to an active model, student centered, that lets him or her act in a competent way in the practice of Law and in life. It includes the change proposals: teachers training and curricula upgrade to adapt to the "New Normal" in a law career. It is necessary that the Law professional that teaches in a college, has received and receives training in teaching, according to the current guidelines in the area. It has been proven that it positively improves the teacher's performance; the current teaching approach in Law is not ideal because the graduates show difficulties to perform adequately; the professional

desempeño docente; la forma actual de enseñar Derecho no es idónea, porque los graduados presentan dificultades para desempeñarse adecuadamente; la práctica profesional los enfrenta con hechos, problemas, casos, y sus profesores en la universidad, no les enseñaron a manejarlos; sólo a recibir información y a reproducirla en un examen escrito. Por ello se concluye que no es suficiente tener el grado académico de Licenciado en Derecho para estar capacitado para ser docente en esta disciplina. Pero además de la necesidad de capacitar al personal académico en docencia y sustituir la forma actual de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje, dentro de este proceso, debe atenderse a la reforma de los planes de estudio de la carrera, para incluir cursos sobre áreas, ya no meramente complementarias al Derecho, sino paralelas a las tradicionales y por tanto, ya no como opcionales, sino como materias troncales: psicología, neurociencia, negociación y resolución de conflictos, para citar las más relevantes, acordes con el desarrollo actual de los procesos cognitivos en el campo del aprendizaje.

Palabras clave: paradigma, modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje, modelo activo de enseñanza-aprendizaje, Derecho, reforma curricular.

practice faces them to events, problems, cases and their college teachers didn't teach them how to manage that, but only to take information in and reproduce it in a written test. Because of this, the conclusion is that it isn't enough to have a degree in Law to be trained to be teacher in this discipline. On top of the need to teach the academic staff and substitute the current way to approach the teaching and learning process, within that process, there has to be a career curricula upgrade, to include courses about topics, not only complementary to Law, but parallel to the traditional ones and therefore, not as optional but as main subject-matter: psychology, neuroscience, negotiation and conflict resolution, to mention the most relevant ones, according to the current development of the cognitive processes in the learning field.

Key words: paradigm, traditional model of teaching-learning, active model of teaching-learning, Law, curricula upgrade.

Introducción

Escribir sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del Derecho y decir que el mismo está teñido del añejo modelo tradicional, verbalista, discursivo, que privilegia al docente como protagonista de ese proceso, frente a un estudiante pasivo, puede resultar repetitivo, porque ya se sabe; es tema de seminarios, talleres y congresos, así como de abundante literatura. Hay que pasar a otro estadio; partir de esa premisa y proponer una ruta alternativa; es decir, mostrar el estado actual de la cuestión y fundamentar propuestas de mejora. Este artículo trata un elemento fundamental de ese proceso: la "pareja académica": el docente (parte del personal académico) y el estudiante. Hay

muchos otros elementos que lo rodean: la administración de una carrera académica, el tipo, Misión y Visión de la institución académica que actúa como centro recipiente donde se desarrolla; el personal administrativo de la institución; entre otros. Pero es el personal académico o núcleo básico académico de una carrera, el encargado de desempeñar la función principal de la que trata este análisis: la función docente. Alrededor de este eje, se propone:

- Establecer como mandatorio una formación mínima en docencia, para acceder a la academia en la carrera de Derecho. A partir del ingreso, el desarrollo profesional en docencia, debe ser continuarse
- Incluir en los programas de la carrera de Derecho materias troncales sobre áreas relacionadas con el Derecho, hasta ahora, en general, desconocidas en los planes de estudio.

La función docente en la carrera de Derecho

Es común, sobre todo en Latinoamérica, que para ser docente en educación superior, en el campo del Derecho, no se establezca como un requisito de ingreso y permanencia en el cargo de profesor, el tener formación docente. Y hay países donde los procesos de contratación, sobre todo en la universidad privada, son informales y dependientes, en muchos casos, de la entrevista que realice el director de carrera o decano de facultad. Se asocia el ser profesor idóneo con la formación disciplinar, por lo que para ser un buen docente en Derecho, es suficiente ser Licenciado en Derecho; eso sí, como en Costa Rica, además incorporado al colegio profesional; es decir, abogado. El área del desempeño profesional parece catapultar al oferente para ser considerado “apto” para impartir lecciones y no siempre relacionadas con la rama o materia del Derecho en la que se desempeña laboralmente. Ha sido gracias a los procesos de aseguramiento de la calidad académica, mediante los criterios y estándares de calidad establecidos por las agencias acreditadoras, que en algunos países, para impartir lecciones, se pide un mínimo de años de experiencia docente, que puede sustituirse, si no se tiene, con la cantidad de años de experiencia profesional. También se han hecho esfuerzos por generar un modelo de carrera docente, pero no está institucionalizado como requisito de ingreso a la docencia, formación en ese campo. Y la práctica ha enseñado que no es suficiente ser abogado para ser buen docente, pues se trata de dos profesiones perfectamente diferenciables.

Sin un conocimiento y capacitación periódica en temas de docencia, el abogado se está perdiendo la oportunidad de desarrollar sus aptitudes para la enseñanza y aprendizaje y, consecuentemente, ello lo padece el estudiante. La costumbre es que el profesor dé información, el estudiante la copie y la reproduzca en un examen, generalmente escrito y no se le requiera transferir lo aprendido a la resolución de casos, hechos, problemas, que será a lo que lo enfrente el ejercicio de la profesión. No se le pone en contacto con la gama de estrategias de enseñanza y aprendizaje que existen (ABP, Aprendizaje Basado en Problemas, MC, Método de Casos, Mapas Conceptuales, entre otras), simplemente porque el docente no las conoce, ni siquiera ha oído de ellas. El profesional en Derecho no sabe de la importancia de la neurociencia en los sistemas de atención, entorno de aprendizaje y adquisición de conocimientos de manera significativa por el centro ejecutivo del cerebro. Es más fácil porque requiere de menor esfuerzo, llegar al aula y basándose en la intuición, impartir la lección sin mayor planificación, sin

saber que como el aprendizaje es social, incluso, los estudiantes aprenden más unos de otros, que escuchando una transmisión unidireccional de conocimientos emitida por el profesor. Hay que corregir el sistema actual y revertir el monopolio que ejercen los profesores en el aula.

Revisiones de cientos de investigaciones realizadas en los últimos 30 años permiten concluir que, a pesar de que se apunten deficiencias al actual sistema de formación y capacitación profesional, en algunos países más que en otros, los profesores que han tenido preparación para la enseñanza, son mejor valorados por los alumnos y tienen más éxito con ellos que quienes no la han tenido (Moreno Olivos, 2006, pp. 6-8). Algunos de los estudios realizados sobre profesores que fueron admitidos a la profesión sin haber tenido una formación pedagógica adecuada, revelan serias deficiencias en ellos (Darling-Hammond, 2012, pp. 171-173): enfrentan mayores problemas para planificar la enseñanza; tienen más problemas para trabajar en el aula y organizarla; mayores dificultades en diagnosticar las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y por tanto, mayores dificultades en favorecer el aprendizaje adaptando la enseñanza, algo que, por lo demás, no asumen como parte de su trabajo.

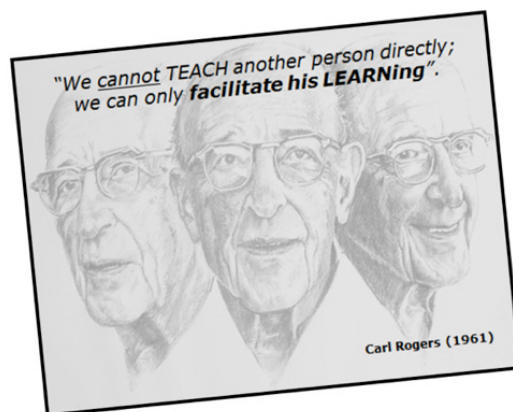
Y es que existe un mito: “el de la persona brillante”, según el cual, se presume que la gente inteligente (IQ) puede convertirse automáticamente en profesores idóneos. La experiencia ha mostrado evidencia de la falsedad de esta premisa. En este sentido, la UNESCO publicó en junio de 2012 la **UNESCO STRATEGY ON TEACHERS 2012-2015**, en la que indica que mientras los docentes y las correspondientes políticas nacionales que dan forma a la **enseñanza**, son elementos fundamentales para una educación de buena calidad, la Estrategia pone énfasis en dar apoyo a los docentes para su **aprendizaje**. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775E.pdf>

Lo importante es la forma en que los docentes aprenden a promover el aprendizaje en sus estudiantes y se constituyen en personal cualificado para ese fin. Es decir, que para una enseñanza de calidad, primero se deben “formar” docentes de calidad. La estrategia pretende ser global, si bien pone su acento en los países en desarrollo y en particular en África Sub Sahariana. Busca proveer un marco para la nueva iniciativa de la UNESCO dirigida a promover docentes de calidad, cualificados y capaces de dar lo que llama “una enseñanza efectiva”, a través de mecanismos que ayuden al desarrollo profesional de los docentes y a remover obstáculos a su éxito profesional. De ahí que se oriente más hacia los docentes en entornos con dificultades: clases con muchos estudiantes, pocos recursos, entrenamiento informal de los docentes, necesidades especiales de los estudiantes. En esa línea, la UNESCO se interesa en promover instituciones de formación de docentes, fortalecer las facultades o escuelas de educación en las universidades, el desarrollo de los directores o decanos y administradores como líderes institucionales y finalmente generar unos estándares que sirvan de referente internacional. Destaca que debe procurarse un balance entre el aprendizaje académico y la práctica en la preparación académica. Que debe haber un alineamiento entre la preparación del docente y el currículum intencionado de la institución académica. Esta es “una asignatura pendiente” en muchos países; muchas instituciones educativas de educación superior predicán el aprendizaje activo, la enseñanza centrada en el estudiante, la focalización en procesos y resultados, el énfasis en las competencias/habilidades, la promoción del conocimiento integrado, entre otros paradigmas. Pero, ¿qué tan preparados están los docentes para enfrentar todo eso? Por ello, para la UNESCO, es esencial que los docentes estén al día en los últimos desarrollos de la ciencia del aprendizaje y la investigación sobre la enseñanza

y que esto sea del dominio de quienes forman a los docentes.

En un reciente libro publicado por el actual presidente de la Universidad de Harvard, Derek Bok (Bok, D, 2013, pp. 20-27), el autor analiza con detalle los verdaderos problemas que hoy enfrenta la educación superior en los Estados Unidos de Norteamérica: En lo que interesa, dice que la crítica que se le hace al personal académico de que abandona a sus estudiantes por dedicarse más a la investigación, no tiene una razón fundada, ya que el tiempo que dedican a la docencia es mayor a la norma que el personal académico dedica en instituciones de educación superior de otros países del mundo. El personal académico debe estar preparado para ejercer una docencia de “calidad” y la investigación, bien dirigida, puede contribuir a ello, sin olvidar la necesaria “formación en docencia”. Porque además de los conocimientos en la disciplina, el profesional que se dedique a la docencia, debe dominar las herramientas relacionadas con el currículo. En suma, el buen profesor debe tener conocimiento pedagógico general, conocimiento curricular y de sus aprendices (Knight, P, 2006, pp. 63-67). Es esencial que el docente se forme adecuadamente para aprender a enseñar a aprender. Lo anterior no está mal escrito; lo que se pretende decir es que quien aprende es el estudiante, quien forma su conocimiento es el estudiante y, en esa línea, el docente, debe enseñar al estudiante a aprender; pero a su vez, el docente debe aprender a hacer eso.

En el Derecho es imperioso pasar a un modelo de enseñanza y aprendizaje centrado en el estudiante, en el que éste asuma la responsabilidad de su aprendizaje y que su docente sea su “coach” o mediador de ese aprendizaje. Lo que es coherente con lo que dispone la doctrina en el sentido de que se ha operado un traslado de la responsabilidad de enseñar del profesor, a la de aprender del alumno. El docente antes era el maestro magistral, ahora debe ser el guía en el aprendizaje del alumno y mañana, el preparador personal, el “coach” (Benito y Cruz, 2006, pp. 30-47), pues como dijo Rogers:



Fuente: <http://goo.gl/vzzhTx>

Porque tradicionalmente se ha considerado “buen profesor”, el que tenía un grado aceptable de conocimientos en la disciplina objeto de la actividad docente, y entre más edad, se daba por sentado que se tiene más conocimiento y, por tanto, se es mejor profesor (Knight, 2006, op cit, pp. 37). La enseñanza sigue siendo el contenido esencial de las funciones atribuidas al personal académico, sea de tiempo completo o parcial. Lo que ha cambiado es la concepción de la manera en que debe abordarse. La realidad de la educación superior y su personal académico está siendo transformada por fuerzas económicas, políticas y socio culturales. El bien conocido “taburete de tres patas” de

la vida académica, constituido por: la enseñanza, la investigación y el servicio, como se ha concebido tradicionalmente, como señala un investigador (Altany, A, 2012, pp. 17) y asumido como suficiente para cubrir las principales responsabilidades del personal docente en las comunidades académicas, vuelve a estar en el foco del debate, porque se dice que le falta una pata para fortalecerlo. El autor, de Georgia Southern University, señala que esa “pata” faltante es el “desarrollo profesional docente” y es la que da soporte a todos los aspectos de una carrera académica, pero principalmente al de la enseñanza y aprendizaje. La buena enseñanza no es algo que se tiene o no se tiene o un efecto automático de un grado académico; es una acción, un proceso, una forma de pensar, que requiere, entonces, reflexión y contacto regular con nuevas ideas e información. Es clara la necesidad de una formación en docencia del personal académico dedicado a esa labor, que sea constante y parte de la institucionalidad del centro académico. Y si antes el desarrollo profesional se concebía como complementario dentro de la academia; hoy juega un rol fundamental en la motivación del personal académico y la vitalidad de las carreras. Sin oportunidades de desarrollo profesional, el personal académico se encuentra aislado y no consciente de los beneficios de los innovadores enfoques pedagógicos. Es una parte integral de cada uno de los miembros del personal académico de una carrera, para ser más efectivos en el aula. Y las instituciones de educación superior deben ser conscientes de ello y proveer a esa necesidad. El “buen docente” no es, entonces, el que sólo conoce de su disciplina; debe saber enseñar a los estudiantes a aprender, por lo que la formación en docencia como parte de su desarrollo profesional, es indispensable.

A ello hay que sumar la capacidad del docente de “enganchar” a los estudiantes en el curso, primordialmente, en el aula. Para ilustrar este punto: recientemente se ha reducido la pertinencia del método socrático para enseñar a aprender Derecho, porque si bien se apunta que es útil para el estímulo del pensamiento crítico, la capacidad de análisis y la transferencia de conocimientos a la resolución de problemas, entre otros beneficios, se dice, por otro lado, que mientras el docente lo aplica con un estudiante, los otros prefieren entretenerse con su dispositivo tecnológico (especialmente el teléfono celular), más que prestar atención a la dedicación que el docente da a uno de sus compañeros con una serie de preguntas; docente que sólo hace preguntas, pero que no da respuestas ni provee ninguna información. Para recordar: el método socrático fue introducido en la educación legal norteamericana en la década de 1870 por Langdell, en la Universidad de Harvard, como una forma de desterrar el método memorístico, mecanicista, de aprendizaje. Pensaba que los estudiantes podían aprender mejor a través del estudio inductivo de casos, que por repetición de contenidos. Pero un estudio comprensivo del tema (Liu, G and Fitzgerald, J, 2014. P. 21), realizado en 2013, del Comité Especial de la Barra de Abogados del estado de Illinois, EEUU, dice que el método socrático representa la falla del sistema de educación legal y, sin desconocer sus ventajas, apunta que tiene sus fallas, señaladas más arriba. Y que las ventajas que se le atribuyen, se pueden lograr, y con mejores resultados de aprendizaje e involucramiento de mayor número de estudiantes, mediante las prácticas legales, las simulaciones y los juegos de rol. Es una conclusión de un estudio, pero si el docente no conoce sobre la investigación que se produce en torno a la enseñanza y aprendizaje, no puede contrastarla ni obtener de ella lo que pueda ser útil al mejoramiento de su función docente. El estudio también recomienda que se revisen los requerimientos de acreditación de una escuela de Derecho y aboga por la apropiada flexibilidad de los estándares de acreditación. Una de las recomendaciones en ese sentido, va dirigida a permitir que personal académico adjunto juegue un rol mayor en la educación legal, incluso en el primer año de carrera.

Lo anterior es un ejemplo más de la importancia que debe tener para un docente estar al día en los últimos avances y estudios sobre la profesión educativa. Y que la labor docente no inicia ni acaba en el aula.

Durante mucho tiempo, la enseñanza, como función esencial de las que se asigna a los académicos, ha sido considerada “una profesión solitaria”. Como ha afirmado Bullough (Bullough, 1997, citado por Moreno Olivos, p. 34): “la clase es el santuario de los profesores”. Pero ese aislamiento representa una barrera frente a las posibilidades de formación y mejora. Los papeles que tradicionalmente han asumido los docentes, enseñando de manera conservadora un currículo caracterizado por contenidos académicos, hoy resultan inadecuados. A los alumnos les llega información por múltiples vías, por lo que con razón Blumenfeld et al. (Blumfield et al, citados por Moreno Olivos, p. 46), señalan que el papel del profesor debería cambiar desde una autoridad que distribuye conocimientos, hacia un sujeto que crea y orquesta ambientes de aprendizaje complejos. Por ello hoy se habla de **colegialidad** y de la **colaboración** entre los docentes. Si se reprime la práctica colegial, los efectos dañosos son visibles. Hay instituciones de educación superior donde los académicos no cuentan ni siquiera con un espacio propio (sala de profesores), en el que puedan reunirse para intercambiar o compartir experiencias e información. Esto lo padecen en mayor grado los docentes contratados por horas, debiendo incluso esperar en pasillos entre clases.

Vale decir con Fullan (Fullan, M, 2006, pp. 13 ss.), que el nuevo trabajo del profesor requiere por lo menos siete componentes interrelacionados, entre los que se encuentran que el profesorado debe profundizar notoriamente su conocimiento en los métodos de enseñanza, trabajar interactiva y conjuntamente con los alumnos, los otros profesores, los administradores, empresas y organismos de la comunidad. Pero no como “colegialidad impuesta”, que convierta las reuniones con los académicos en “sesiones de quejas”, sino como convocatoria planificada para solicitarles sugerencias y que propongan soluciones reales a los problemas más apremiantes enfrentados por los alumnos, por ejemplo. Por tanto, que no se trate de un control burocrático-administrativo del profesorado, sino de fomentar una participación genuina. El escenario donde esa “comunidad docente” pueda desarrollarse es fundamental: las estructuras físicas y las condiciones organizativas de la universidad. Por tanto, preparar sus clases, asistir puntualmente y revisar tareas, ya no es suficiente (Guzmán Acuña, T Hernández L, O y Guzmán Acuña, J, 2009, pp. 52 ss.). Y es hasta para algo que puede parecer sencillo: el preparar las clases, requiere de conocimientos y preparación; hay que saber cómo se hace. No es tener a mano el libro que se va a llevar a la clase, marcadas las páginas que se van a leer, o guardar en el maletín que se lleva a la universidad la sentencia que se va a leer para que comenten. La enseñanza-aprendizaje se planifica. Por lo que el espectro de formación se ha ampliado, potenciando la adquisición de herramientas como por ejemplo, las “competencias comunicativas”, como las define Chan (Chan, N, 2000, p. 3.), en el sentido de desarrollar la habilidad de escuchar al otro y darse a entender, como importantes para generar conocimiento, para investigar, publicar y producir documentos científicos, tarea que se añade, se integra, a la de ser docente y el “perfil deseable” que certifica al profesional como uno de calidad, con preferencia con un grado mayor al de licenciatura, aparece con indicadores de calidad traducidos en cuatro funciones sustantivas en equilibrio y avanzando, incluso, más allá de la docencia y la investigación:

- Docencia
- Generación y aplicación innovadora del conocimiento (investigación)

- Tutorías
- Gestión Académica

De ser solamente docente o docente investigador, se va un paso más adelante, para hablar hoy de funciones “integrales” y “deseables” del académico (Galaz F, Padilla M y Sevilla J, 2008, pp 53-69). De ahí que hoy sea regular en la doctrina, la referencia a la necesidad de proveer los medios para que el desempeño del personal académico no se limite a las funciones básicas que tradicionalmente le distinguen, a saber, la docencia y la investigación y que en cuanto a la primera no se reduzca al tiempo en clase, bajo un modelo centrado en el docente que todo lo sabe (el docente “papagayo” como lo llama Ander-Egg, 2005, p. 15), sino que se reconozca que esa función de docencia debe ir más allá del aula y que es importante que la institución académica facilite la creación de un ambiente de interacción con los estudiantes que permita el intercambio de ideas y opiniones. Lo que no es muy común actualmente; en algunas instituciones académicas de educación superior menos que en otras, por lo que la otrora “cultura de Facultad”, se dice, está fracturada (Wilson, R, 2013). Aquella costumbre de reunirse los miembros de una Facultad como una comunidad que propiciaba la colaboración y el intercambio entre docentes y con los estudiantes, parece perdida. En algunas universidades, las que esgrimen razones de presupuesto, la norma es el nombramiento de profesores para impartir un curso; ello lleva a que ese profesor llegue a la universidad, de su clase y se retire a su oficina pública o privada donde ejerce su profesión y donde pasa la mayor parte su tiempo laboral. No puede, entonces, quedarse en la universidad después de clase, dar atención a los estudiantes, participar en reuniones de facultad, ser parte de la gestión académica de la carrera; simplemente no puede hacerlo porque no se le paga ese tiempo, pero tampoco se le ha estimulado a que quiera hacerlo. Recientemente, en el 2013 y como se muestra en el gráfico que se incluye en este artículo, la Universidad de Maryland, en los Estados Unidos de Norteamérica, propuso a sus administradores recuperar la casa que funcionó como club hace 10 años, para convertirla en un “faculty club” y retomar los encuentros entre académicos y entre éstos y los estudiantes, para comentar, debatir, investigar o meramente conversar. Un Comité del personal académico y miembros del staff administrativo de la Universidad, en College Park, son los que han hecho la propuesta, la que incluye un diseño gráfico, con sugerencias detalladas de las actividades a realizar y el modo en que puede utilizarse el edificio (con menú especial incluido), para motivar a estudiantes y docentes a hacer uso de las instalaciones. Este es uno de los “sketches” de la propuesta:



Fuente: <http://chronicle.com/article/Faculty-Culture-Is-Fractured/139829/?cid=wb>

La idea del Faculty Club es que el club funcione como un lugar de encuentro, donde pueda verse regularmente a estudiantes, familiares, personal académico y staff administrativo, compartiendo. Comentan quienes propusieron esta idea que la influencia del “personal adjunto” o personal académico de tiempo parcial, aquel que sólo llega a la universidad a impartir el curso que tiene asignado y terminada la clase se va, ha contribuido a esa falta de cohesión que con esto se quiere contribuir a corregir. Ese personal académico “contingente” es llamado el personal académico “I don’t know you”, por Pannacker (Citado en el estudio sobre el Faculty Club en la Universidad de Maryland), profesor asociado de inglés de Hope College en Holanda, quien escribe regularmente sobre el profesorado, en un artículo publicado en la revista sobre Educación Superior *The Chronicle of Higher Education*: “¿Why say: Hello, who are you? Because you may not be here the next semester” (¿Por qué decir: quién es usted? Porque quizás usted no esté aquí el próximo semestre).

En un estudio realizado en los Estados Unidos sobre “*Qué es lo que hace destacar a una Universidad.2012*” (*Great Colleges to Work For .The Chronicle of Higher Education, 2.012*), según datos provistos por las Universidades y el Departamento de Educación de los Estados Unidos, estas acciones son las que hicieron sobresalir a las universidades premiadas:

- Creación de un Consejo Académico para para coordinar el currículum
- Reuniones de coordinación entre el personal académico y los administradores: “Listening meetings”
- Seminarios sobre liderazgo para el personal académico
- Apoyo al personal académico con sobre carga de investigación
- Beneficios al personal académico de TC: estabilidad laboral, espacios de parqueo, mejoras en sus oficinas
- Apoyo al personal académico para participar en intercambios internacionales e investigación
- Programas de retiro y seguros para el personal académico en propiedad
- Préstamos a bajo interés al personal académico
- Capacitación al personal en la Universidad
- Apoyo para recibir capacitación fuera de la Universidad
- Buenas instalaciones físicas
- Aumentos anuales
- Planes de salud
- Cursos gratuitos al personal académico
- Involucramiento del rector
- Facultades del Consejo Académico en las decisiones académicas
- Existencia de una carrera docente
- Libertad de enseñanza para explorar diversos estilos de enseñanza
- Oportunidades como los “study abroad”

- Planes de vacaciones
- Reconocimiento académico
- Interacción del personal académico con los estudiantes de las respectivas carreras.

Como puede leerse, estas acciones básicamente están dirigidas a promover mejoras en las condiciones laborales y de desarrollo profesional del personal académico, a favorecer su permanencia en la universidad y con ello contribuir a que ejecuten de mejor manera sus funciones, entre ellas, sin duda, la labor docente y con ella, la atención a los estudiantes. Como apunta Zabalza (Zabalza, M.A., p.87), y refiriéndose a la labor docente del académico, la enseñanza trasciende el espacio concreto de las aulas y de lo que se hace en ellas. Es la docencia como relación humana, el “pastoral care” que refieren los ingleses, como función claramente diferenciada de las tareas meramente instructivas. Esta característica del conocimiento individual de los estudiantes, ha sido señalada reiteradamente como uno de los rasgos de calidad de la enseñanza universitaria (Moses, 1985, Brown, 1978. Citados por Zabalza, MA, op. cit.) y una de las competencias requeridas para llegar a ser un docente universitario de calidad (Baume, 1993. Citado por Zabalza, MA, op. Cit.). De Benito y Cruz lo llaman “implicación del profesorado” (Benito, A., y Cruz, A. 2005, pp.40 ss.).

Más de lo mismo: dentro de las 20 Claves Educativas del Siglo XX que expone el Encuentro Internacional de Educación 2012-2014 (www.encuentro.educared.org/), auspiciado por la Fundación Telefónica de España, se cita a los *docentes* como uno de los **agentes educativos**, junto a las familias y los directivos de las instituciones educativas. Una de las conclusiones del Encuentro se centró en la descripción de las competencias docentes necesarias en el siglo XXI. Alberto Cañas Jr, participante del evento, Director del IHMC (Institute for Human and Machine Cognition, Universidad de la Florida en EEUU, con su programa de mapas conceptuales: Cmap Tools), remarca que las habilidades docentes del siglo XXI, también eran válidas en el siglo XX, pero que es ahora cuando hay una mayor conciencia y las TIC nos han forzado a repensar ese rol. Pero si quitamos las TIC, el rol sigue siendo el mismo. Y aunque podrían haberse citado muchas más, los resultados del encuentro de docentes docente del siglo XXI cita las siguientes competencias, entre las que destacan la “competencia pedagógica” y el “aprendizaje permanente”:

- Competencia en la materia
- Competencia pedagógica
- Capacidad de integración de la teoría y práctica
- Cooperación y colaboración
- Garantía de calidad
- Movilidad
- Liderazgo
- Aprendizaje permanente.

Hasta aquí puede exponerse como primera conclusión que para enseñar a aprender Derecho, el licenciado en Derecho o abogado, según las exigencias de cada

sistema educativo, debe tener formación en docencia. Se deben requerir (como obligatorio) al menos unos mínimos (conocer sobre el alineamiento constructivo, planificación pedagógica, estrategias de enseñanza y aprendizaje, los modelos de enseñanza y aprendizaje) y la institución académica debe ofrecer esa formación e incluso normar una carrera docente, así como contar con un plan de capacitación docente permanente que incluya desde charlas, talleres, hasta programas formalizados de especialización, maestría y doctorado o al menos facilitar el acceso a ellos por parte de los docentes, dentro y fuera del país, con programas de promoción profesional.

Un estudiante de Derecho de la Universidad de Mar del Plata, Tomás Marino (Bovino, A, 2001, pp. 3-4.), autor del blog “Quiero ser Abogado”, ha acuñado la distinción entre “docentes” y “abogados que dan clases”. En una entrada, señaló: “...El hecho de que un abogado vaya a una facultad y le paguen por estar en el aula, no implica que se haga merecedor del rótulo de docente, que, creemos, implica algo más que eso”. El profesor Bovino, para provocar un poco a Tomás, según reconoció, subió un post en el que se definía como un “abogado que da clases” y reconocía que no podía entonces llamarse “docente” porque había tenido tiempo de formarse en los contenidos de las materias que debía dictar, más no en la manera de dictarlas. El estudiante hacía la distinción entre ambas categorías, escribiendo que al abogado que da clases no le interesan los alumnos, pregunta falsamente si tienen alguna duda y se va de la clase, mientras que el auténtico docente, desde su perspectiva, responde cuando se le pregunta, contesta los mails, presta libros cuando se le piden. Pero Bovino explica que se considera un abogado que da clases, no porque no se interese en los estudiantes o en que aprendan, sino porque no es un “profesor profesional”. En suma: porque no tiene formación en docencia.

Reforma en el diseño del currículum de la carrera de Derecho

Es común que el Plan de Estudios de una carrera de Derecho se construya con cursos que atiendan las diferentes ramas del Derecho, iniciando con los llamados “cursos introductorios”, como la Teoría General del Derecho y ascendiendo por ejes, en compartimientos que agrupan los cursos que pertenecen al mismo eje: así los cursos de Derecho Privado, se comienza por Derecho Romano, pasa por Derecho Privado, sigue con Derecho de las Obligaciones Civiles hasta alcanzar los cursos más avanzados desde la base de una Teoría General del Contrato. Y así con los demás ejes. Del Derecho Público General y/ una Teoría del Estado, se camina por los cursos de Derecho Penal General y Especial, se pasa por los procesales y se culmina con los propios de áreas especializadas (Derecho Penitenciario, Penal-Constitucional, por ejemplo). Pareciera que el único criterio para estructurar el plan de estudios es el citado, muchas de las veces sin un alineamiento coherente y una planificación fundamentada. Cada reforma curricular que se emprende, si se emprende, constituye un éxito si consigue la aprobación de la añadidura de cursos sobre áreas novedosas: que si Derecho Bancario, que si Derecho Aeronáutico, para citar algunas; agregados que no siempre responden a una estructuración pensada conforme a objetivos de aprendizaje y otros elementos importantes del Diseño Instruccional.

En algunos escenarios, la mejor carrera de Derecho resulta aquella que tiene más materias en su plan de estudios y en la que a los estudiantes se les pone a leer gran cantidad de material bibliográfico: “en esa universidad sí se le exige a los estudiantes”. Y si la evaluación que se les aplica requiere de la buena memoria para recordar el articulado de una ley o código, pues, “qué buen profesor y qué buena universidad; de seguro

esos serán muy buenos abogados”. Sin un buen diseño de cursos, sin un alineamiento constructivo, al decir de Biggs (Biggs, J, 2006, pp. 37 ss.), sin un docente preparado, de poco o nada sirve ese plan de estudios. Pero más allá de eso, en este apartado lo que se quiere destacar es que en la formulación de un plan de estudios, no bastan los cursos relativos a las diversas áreas específicas del Derecho, como tampoco es necesario ni pedagógicamente correcto que se atienda al aspecto numérico por encima de otros que sí es importante contemplar, como la Misión y Visión de la universidad, los perfiles de ingreso y egreso del estudiante, entre otros. Sino que hay que hay que integrar cursos sobre materias afines al Derecho, pero también a cualquier disciplina y que no deben verse como cursos complementarios, optativos, que en muchos casos siguen siendo exclusivos del Derecho, como los cursos citados más arriba que por no haber espacio en la línea de cursos troncales, se colocan como opcionales o recomendados, pero no obligatorios o se exige al estudiante elegir, como mandatorio, al menos uno de ellos.

Se trata de incluir cursos que hoy se consideran necesarios en un pensum de Derecho. Por ejemplo, los relativos a la Psicología. Si ella estudia cómo las personas piensan, siente y se comportan y el Derecho trata con los conflictos de las personas, le es relevante cómo piensan, siente y exteriorizan eso en su comportamiento; si los abogados tratan con las emociones de las personas, ¿cómo es posible que en los planes de estudio de la carrera de Derecho no haya al menos-debería haber más- un curso de Psicología, diseñado para estudiantes de Derecho? Los cursos de las escuelas o facultades de Derecho, usualmente no se focalizan en la parte del trabajo que envuelve en el entendimiento de la psicología humana (Robbennolt, J, Sternlight, J, 2012. Pp.7-27). Similar pasa con la Neurociencia, el entendimiento de los mecanismos del cerebro como órgano corporal, para entender los procesos de aprendizaje, la atención, el papel de los lóbulos prefrontales en el procesamiento de información y toma de decisiones, pero también para un mejor desempeño en el ejercicio profesional (Souza, D, 2009, pp. 10-37). Cursos que promuevan en el estudiante la adquisición de las llamadas “soft skills”, más valorables en el campo laboral que los conocimientos teóricos, que caducan rápidamente y, generalmente, al ser mal aprendidos, se olvidan, también rápidamente. Como las herramientas componentes de la inteligencia emocional, hoy signos de liderazgo: la empatía, la capacidad de comunicarse asertivamente.

La investigación relativa a los procesos de la memoria y los resultados de la investigación psicológica y de la neurociencia, son de interés en su aplicación a los casos judiciales y en el examen de los requisitos necesarios para que resulte creíble lo que cuenta un testigo (Mazzoni, G, 2010, pp. 15-27). ¿Cómo no va a ser importante entonces que un estudiante de Derecho, futuro abogado, sepa de esto? Desde hace mucho tiempo que cursos relativos a estas cuestiones deberían ser una constante en los planes de estudio de la carrera de Derecho. Y qué decir de los atinentes a la negociación y la resolución alterna de conflictos, si atienden a la esencia del ser abogado. Si el litigio debe ser la “última ratio”; si hasta el sistema judicial ha importado en los procesos jurisdiccionales mecanismos como la mediación, la conciliación, el arbitraje, este último de vieja data en la mayor parte de los sistemas jurídicos. Las escuelas de Derecho están desenganchadas de la práctica profesional. Tampoco se hace un buen uso de la tecnología y se desaprovechan sus ventajas. No se trata de usar una presentación y decir que con eso puede hablarse de Tecnología Educativa. Pero para saber cómo aprovechar las TIC’s, hay que aprender sobre ellas. El docente debe estar actualizado en lo que acontece alrededor de la disciplina del Derecho y de la de docencia. En un artículo muy ilustrativo, Alexander (Mazzoni, G, 2010, pp. 15-27) hace un recorrido histórico de la

enseñanza del Derecho en los Estados Unidos y muestra la ruta desde el Old Normal a las recomendaciones actuales que, no obstante, no son de acogimiento general.

Pero no sólo se trata de reformar las escuelas de Derecho e integrar nuevas áreas de conocimiento. También debe atenderse a las necesidades de los que ya son abogados. La abogacía es una profesión cognitiva y los legendarios estresores en la educación legal y el ejercicio de la profesión pueden tener una tremenda influencia en la capacidad cognitiva (Austin, op. cit. p. 9.). Un número de compañías han desarrollado herramientas como: gimnasios en la misma empresa, programas de manejo de estrés y entrenamiento en “mindfulness” (concientización, atención plena). Se han generado programas como el Quiet Justice. ¿Abogados que hacen meditación? No es broma. Charles Harpen (Halpern, Ch, 2010.) lidera un movimiento que promueve la empatía y la concientización en la práctica del Derecho). De esto y mucho más se están perdiendo los docentes en las escuelas de Derecho que se limitan a hacer resúmenes para leer en clase, que incluso toman sus apuntes de clase, de cuando fueron estudiantes, o a ponerse delante del grupo de estudiantes a hablar o a dictar. De provecho para estudiantes y profesores es también, todo lo relacionado con los clientes adictivos, clientes “bully”, cómo prevenir y tratar el trauma vicario en los abogados y tantas y tantas cosas. Para pensar en ello....

Bibliografía

- Alexander, P. C., Law School Deans and ‘The New Normal’. (June 27, 2014). Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=2460142> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2460142>
- Altany, A. (2012). Professional Faculty Development: The Necessary Fourth Leg. <http://goo.gl/ldkzHy>
- Ander Egg, E. (2005). *Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. Argentina: Homo Sapiens.
- Austin, Debra S. (2013). *Killing them softly: neuroscience reveals how brain cells die from Law School stress and how neural self-hacking can optimize cognitive performance*. Loyola Law Review, # 791.
- Benito, A., y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, Narcea.
- Bhomer, M. (1999). *La enseñanza del Derecho y el ejercicio de la abogacía. Cinco estudios sobre las más prestigiosas Escuelas de Derecho en los Estados Unidos*. Barcelona: Gedisa.
- Bok, D. (2013). “Higher Education in America”. <http://goo.gl/Bf4o7H>
- Bovino. (2011). ¿Soy un “blawgger” o un abogado que da clases? *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*. Año 9, Número 17.
- Chan Núñez, ME. (2000). Entre la tecnofobia y la tecnofilia: el desafío de una comunicación educativa, *Revista de Educación y Cultura*. La Tarea, México. www.latarea.com.mx/articu/articu12/chan12.htm
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad: los dilemas del siglo XXI*.

- Revista de Investigación en Educación*, nº 11 (1), 2013. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Encuentro Internacional de Educación. Telefónica Española, 2012-2014. www.encuentro.educared.org/
- Fullan, M. (2006). Change theory. A force for school improvement. <http://www.michaelfullan.ca/media/13396072630.pdf>
- Galaz F, Padilla L, Gil M, y Sevilla J. (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Revista Calidad en la Educación*, vol.28.
- Great Colleges to Work For. (2012). The Chronicle of Higher Education, <http://goo.gl/dXgHbq>
- Guzmán Acuña, T, Hernández Limón, O y Guzmán Acuña, J. (2009). Evaluación e impacto del PROMEP. El caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades. SOCIOTAM*, vol. XIX(2), 51-68. <http://www.redalyc.org/pdf/654/65415854003.pdf>
- Halpern, Ch. (2010). Quiet Justice. Greater Good for Science Center. http://greatergood.berkeley.edu/article/item/quiet_justice
- Knight, P. (2006). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Liu, G and Fitzgerald, J. (2014). Train Lawyers, Not Legal Scholars. *The Chronicle in Higher Education*. <http://goo.gl/nzFs9F>
- Mazzoni, G. (2010). *¿Se puede creer a un testigo? El testimonio y las trampas de la memoria*. Trotta, Madrid.
- Moreno Olivos, T. (2006) La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad. <http://goo.gl/NVDzus>
- Robbennolt, J, Sternlight, J. (2012). *Psychology for Lawyers. Understanding the Human Factors in Negotiation, Litigation and Decision Making*. American Bar Association, ABA.
- Souza, D.A. (2009). *How Brain Science can make you a better lawyer*. American Bar Association, ABA.
- UNESCO Strategy on Teachers (2012-2015), <http://goo.gl/VnVW4B>
- Wilson, R. (2013). Faculty Culture is fractured. As collaborations go global, professors are looking to rejuvenate the faculty club and connections on campus. *The Chronicle of Higher Education*. <http://goo.gl/xzZrxo>
- Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

Artículo concluido el 22 de Julio de 2014

Abdelnour Granados, Rosa María (2014). *Enseñar a aprender Derecho*. REDU – Revista de Docencia Universitaria. Vol 12, Número especial dedicado a la enseñanza del Derecho, 49-63.

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

Rosa María Abdelnour Granados

***Universidad de Costa Rica
Facultad de Derecho***

Mail: rosabdelnour@hotmail.com



Licenciada en Derecho y Notario Público, Facultad de Derecho de la Universidad de Costa Rica; Especialista en Desarrollo de Habilidades Docentes y Máster en Docencia e Innovación Educativa, Instituto de Tecnología Educativa, UNITEC, Universidad Tecnológica de México; Especialista en Negociación Estratégica, ENE, Escuela de Negociación, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España; Doctora en Derecho Público, Universidad de Navarra, España; actualmente cursa Maestría en línea, con doble titulación en Resolución de Conflictos y Mediación, FUNIBER; en Neurociencias y Educación, Argentina; Mediadora certificada y Árbitro, Centro de Justicia Alternativa, Colegio de Abogados, Evaluadora Externa para acreditación de despachos judiciales; Par evaluador y consultora del SINAES para acreditación de carreras de Derecho; Magistrada Suplente Sala Constitucional.