



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

Tomo 1

ENRIQUE CÁCERES NIETO

*Coordinador*



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS

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

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS  
Serie VERSIONES DE AUTOR, núm. 9

---

COORDINACIÓN EDITORIAL

Lic. Raúl Márquez Romero  
*Secretario Técnico*

Lic. Wendy Vanesa Rocha Cacho  
*Jefa del Departamento de Publicaciones*

Gilda Bautista Ravelo  
*Apoyo editorial*

Javier Mendoza Villegas  
Ana Julieta García Vega  
*Formación en computadora*

Carlos Martín Aguilera Ortiz  
*Elaboración de portada*

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

TOMO 1

ENRIQUE CÁCERES NIETO  
*Coordinador*



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

Primera edición: 23 de noviembre de 2016

DR © 2016. Universidad Nacional Autónoma de México

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS

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

Impreso y hecho en México

## CONTENIDO

Presentación . . . . .	XI
Enrique CÁCERES NIETO	
La Cátedra de la Paz en instituciones de educación superior de Bucaramanga (Colombia) a la luz de los planteamientos de la educación para la sostenibilidad de la UNESCO. . . . .	1
Aury Mayerly ACEVEDO SUÁREZ Zaida Maritza ROJAS CASTILLO	
Hacia un análisis de los programas de derechos humanos en las universidades públicas de México . . . . .	15
Karen Aidé AGUAYO MOTA	
Las competencias blandas en la enseñanza del Derecho . . . . .	31
Manuel ASTUDILLO ASTUDILLO	
La práctica profesional: un elemento indispensable en la evaluación de los docentes que participan en la formación jurídica universitaria . . . . .	53
Pablo BARRAGÁN	
Desarrollo de habilidades cognitivas en los jueces constitucionales con aprendizaje complejo . . . . .	79
Jorge BENÍTEZ HURTADO Darío DÍAS TOLEDO Henry MARTÍNEZ RUQUE	
Propuestas pedagógicas para una adecuada enseñanza de la investigación jurídica . . . . .	91
José CARRILLO MAYORGA	
Constructivismo jurídico en la enseñanza del derecho en la globalización . . . . .	111
Felipe Miguel CARRASCO FERNÁNDEZ	

Trabajo colaborativo para la iniciación a la investigación jurídica, una aplicación educativa de la ofimática en la Nube . . . . .	129
Cristina CÁZARES SÁNCHEZ	
La actualización de un plan de estudios para la enseñanza del derecho: reseña de las dificultades y sus resultados . . . . .	151
Ramiro CONTRERAS ACEVEDO	
La enseñanza del derecho informático en la formación de los nuevos juristas . . . . .	167
Sabrina Eugenia CONTRERAS SÁNCHEZ	
Análisis comparativo de la enseñanza de la ética jurídica en México y Estados Unidos de América . . . . .	175
Yurixhi GALLARDO MARTÍNEZ	
Concepción pedagógica del proceso de formación en asesoría jurídica del turismo del estudiante de derecho. Un análisis teórico-conceptual	199
Dayán GARCÍA DARIAS	
La importancia de una didáctica reflexiva en la formación de docentes universitarios en la disciplina jurídica . . . . .	229
Leticia GARCÍA SOLANO	
Breve análisis sobre el derecho humano a la educación en México. . .	243
David GATO CISNEROS David GATO MAZORRA	
El ejercicio de la abogacía . . . . .	261
Ángel Diego GÓMEZ OLMOS	
Modelo de enseñanza-aprendizaje basado en competencias y técnicas didácticas en el contexto del nuevo sistema de justicia penal . . . . .	279
Rosalba Georgina GONZÁLEZ RAMOS	
La principalística: hilo conductor de la enseñanza del derecho en el siglo XXI. . . . .	295
Isabel GOYES MORENO Mónica HIDALGO OVIEDO	

La docencia como área de desarrollo profesional de la licenciatura en derecho. . . . .	315
Erik Alejandro HERNÁNDEZ ZÚÑIGA	
El papel de la psicología educativa en el fortalecimiento de la función del profesor-tutor en la facultad de derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México . . . . .	335
Nayeli JIMÉNEZ CORTÉS	
Enseñanza del derecho a partir de la solución de problemas jurídicos. . . . .	347
Roberto LARA DOMÍNGUEZ	
Angélica MARTÍNEZ RAMOS	
Estrategias para el desarrollo de una competencia específica en el curso de instituciones del derecho romano en la licenciatura en derecho de la Universidad Cristóbal Colón . . . . .	363
Martha Elena LEÓN GARCÍA	
Hacia una construcción integral del derecho: tres ideas fundamentales . . . . .	405
Marco Antonio LÓPEZ GALICIA	
La importancia de la formación y actualización de los peritos en psicología-victimología como operadores jurídicos auxiliares en el nuevo sistema penal . . . . .	419
Gloria LÓPEZ SANTIAGO	
Nuevos enfoques de la enseñanza jurídica internacional en México . .	435
María Mónica LOZANO LÓPEZ	
Elida Beatriz CALIXTO TOXQUI	
Alternativas para cumplir las pretensiones de los estudiantes jurídicos universitarios desde la teoría del cambio social y la formación continua del docente . . . . .	455
Rodrigo MARÍN VILCHIS	
La enseñanza del derecho a la luz de la interacción simbólica. Una revisión del modelo de Herbert Blumer . . . . .	467
Guillermo MAÑÓN GARIBAY	



De la enseñanza tradicional del derecho a la enseñanza creativa y constructiva del derecho. . . . .	477
Rosa MERLÍN RODRÍGUEZ	
Neurociencia, constructivismo y la enseñanza del derecho en el postdigitalismo o era de la natividad digital . . . . .	487
Diego Javier MESA RADA	
Del aula jurídica a la construcción del estado constitucional y pedagogo de los derechos humanos. . . . .	505
Luis Martín MENDOZA RAMÍREZ	
La enseñanza del derecho: el reencuentro de competencias profesionales como respuesta a la justicia penal oral. . . . .	519
María del Rosario MOLINA GONZÁLEZ	
María de Jesús CAMARGO PACHECO	
María Teresa GAXIOLA SÁNCHEZ	

## PRESENTACIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dr. Enrique CÁCERES NIETO

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

## LA CÁTEDRA DE LA PAZ EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE BUCARAMANGA (COLOMBIA) A LA LUZ DE LOS PLANTEAMIENTOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD DE LA UNESCO

Aury Mayerly ACEVEDO SUÁREZ\*  
Zaida Maritza ROJAS CASTILLO\*\*

RESUMEN: La búsqueda de la paz y la seguridad ciudadana crea la necesidad de nuevos espacios de reflexión que permitan la reconstrucción de valores y conocimientos, fortaleciendo la participación ciudadana y el tejido social. Bajo esta coyuntura la educación se convierte en una herramienta de socialización en la que se facilite la comprensión intelectual de la realidad social y los conflictos que se viven en el país. A partir de esta perspectiva la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, propone la creación de instrumentos metodológicos que sean capaces de apoyar los esfuerzos para alcanzar la paz desde la formación educativa en América Latina, incluida Colombia. Esta propuesta tiene su origen en la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014, proclamada en el 2002 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, cuyo objetivo es el de incorporar e integrar la perspectiva del desarrollo sostenible en todos los niveles del sistema educativo, a fin de convertir la educación en un agente para el cambio. Los propósitos de “la Cátedra para la paz” se ajustan a la Declaración final de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, celebrada en Cartagena de Indias (Colombia, 2008). Así mismo se ajustan a las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009) denominada “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación”. Por tanto, se plantea de-

---

\* Docente investigadora, Corporación Universitaria de Ciencia y Desarrollo Uniciencia, Colombia. Email: [aury.acevedo@unicienciabga.edu.co](mailto:aury.acevedo@unicienciabga.edu.co), teléfono: 6306060, ext.1053 y 1054.

\*\* Docente investigadora, Corporación Universitaria de Ciencia y Desarrollo Uniciencia, Colombia. Email: [maritzarojasabogada@gmail.com](mailto:maritzarojasabogada@gmail.com), teléfono: 6306060, ext.1053 y 1054.

terminar una muestra representativa de la población estudiantil de educación superior de la ciudad de Bucaramanga (Colombia), a fin de conocer las perspectivas holísticas que estos tienen sobre el conflicto y el proceso de paz y obtener una visión general de la implementación de la Cátedra de la Paz por parte de dichas instituciones.

**PALABRAS CLAVE:** Cultura de paz —educación para el desarrollo sostenible— seguridad ciudadana, educación superior-construcción de paz.

**ABSTRACT:** The search for peace and citizen security creates the need for new spaces of reflection that permit the reconstruction of values and knowledge, strengthening citizen participation and social fabric. Under this juncture education becomes a tool of socialization in which intellectual understanding of social reality and the current conflicts in the country is provided. From this perspective, the United Nations for Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO, proposes the creation of methodological tools that are able to support efforts to achieve peace from educational training in Latin America, including Colombia. This proposal has its origin in the Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014, proclaimed in 2002 by the General Assembly of the United National, which aims to incorporate and integrate the perspective of sustainable development at all levels the education system in order to make education an agent for change. The purpose of “the subject for peace” fits the Final Declaration of the Regional Conference on Higher Education in Latin America and the Caribbean, held in Cartagena de Indias (Colombia, 2008). Also they comply with the conclusions of the World Conference on Higher Education (2009) called “The new dynamics of higher education and research”. Therefore, we propose to determine a representative sample of the student population in higher education in the city of Bucaramanga (Colombia), in order to meet the holistic perspectives that these have on the conflict and the peace process and get an overview of the implementation of the Department of Peace by these institutions.

**KEYWORDS:** Culture of peace —education for sustainable— development, citizen security, higher education-peacebuilding.

**SUMARIO:** I. *Nota introductoria.* II. *Contextualización de la paz y el conflicto en Colombia.* III. *La educación: pilar fundamental de la transformación y la reconstrucción social.* IV. *Bibliografía.*

## I. NOTA INTRODUCTORIA

Cuando se analizan temas como la paz y los conflictos, las investigaciones enfocan sus esfuerzos en establecer aspectos puntuales que valoren los orígenes, las dimensiones y características de los mismos. No obstante, suele pasar inadvertida la real circunstancia de que la paz y los conflictos germinan y florecen en los seres humanos. Los enfrentamientos que engloban los conflictos y los espacios reflexivos que propenden por la búsqueda de la paz, surgen de las perspectivas que los ciudadanos tienen de su realidad social en un “país en conflicto”.

La extensa duración del conflicto en Colombia y la actual coyuntura que suscita el proceso de paz entre el Gobierno Nacional y la Guerrilla de las FARC (fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) plantea la necesidad de formular instrumentos de formación ciudadana que posibiliten resultados exitosos e históricos.

Desde los inicios del conflicto armado vivido en Colombia, su población ha sido afectada desde diversas esferas: personal, familiar, económica, etcétera. Por su parte, la intervención del estado en la búsqueda de salidas al conflicto ha sido variable; entre luchas legítimas de control del poder garantizando la seguridad ciudadana y procesos de diálogos de paz parciales. Entre tanto la ciudadanía se ha mantenido durante estos últimos sesenta años a la espera de los cambios sociales anunciados, soportando las consecuencias. Las secuelas de las acciones violentas de los grupos armados al margen de la ley y de las gestiones del conflicto por parte del gobierno nacional, han dejado cicatrices en las formas de ver el conflicto en la población colombiana.

La importancia de la participación conjunta de todos los actores que conforman la sociedad en la búsqueda de la paz y la seguridad ciudadana, supone la necesidad de crear espacios de reflexión donde se reconstruyan conocimientos y valores ciudadanos. Bajo esta coyuntura la educación se convierte en una herramienta de socialización en la que se facilite la comprensión intelectual de la realidad social y los conflictos que se viven en el país. En esencia el reto para la educación no sólo debe ser consolidarse como instrumento de formación de profesionales para el mercado, sino constituirse como un medio de construcción ciudadana que fomente la responsabilidad colectiva en los destinos de una nación.

Bajo esta perspectiva la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, propone la creación de instrumentos metodológicos que sean capaces de apoyar los esfuerzos para

alcanzar la paz desde la formación educativa en América Latina, incluida Colombia. Esta propuesta tiene su origen en la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014, proclamada en el año 2002 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, cuyo objetivo es el de incorporar e integrar la perspectiva del desarrollo sostenible en todos los niveles del sistema educativo, a fin de convertir la educación en un agente para el cambio. Al respecto manifiesta la UNESCO: “La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) permite que cada ser humano adquiera los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores necesarios para forjar un futuro sostenible” (2002).

Países como Colombia, Ecuador, Panamá y Venezuela, apoyados por Bélgica, Canadá, España, Francia y Serbia, son miembros del consorcio de la Cátedra Unesco en Resolución Internacional de Conflictos y Construcción de Paz, 2008. En Colombia esta orientación educativa ha quedado plasmada en la “Catedra para la paz”, que se constituye como un gran esfuerzo institucional en la búsqueda de la producción, difusión y valoración de conocimientos y de buenas prácticas que eduquen y formen comprometidos ciudadanos.

Los propósitos de la Cátedra para la paz se ajustan a los ejes claves de la Declaración final de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, celebrada en Cartagena de Indias (Colombia, 2008) como son: Desarrollo Institucional, Cooperación Académica, Comunicación e Información, Producción y Gestión del Conocimiento, y Herramientas y Servicios de Apoyo. Así mismo se ajustan a las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009) denominada “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo” celebrada en París, entre otras: la responsabilidad social de la Educación Superior, el acceso, la equidad y la calidad de la educación y la internacionalización, regionalización y mundialización. Por último, también comparte los objetivos de Desarrollo del Milenio como son entre otros, los de lograr la enseñanza primaria universal y fomentar la asociación mundial para el desarrollo.

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) no pretende suplantarse los modelos educativos existentes, su objetivo es incorporar la dimensión de la sostenibilidad a la enseñanza y el aprendizaje. Este llamamiento generalizado propende hacia una renovación inteligente del arte de vivir y de avanzar hacia la convivencia, retomando valores que favorecen el progreso humano como son entre otros, la educación para el cambio climático, la reducción de la pobreza y el consumo sostenible, la Paz y la seguridad ciudadana.



Para avanzar hacia esta nueva dimensión la EDS exige cambios en los métodos pedagógicos que se aplican actualmente orientándolos hacia métodos más participativos que motiven a los alumnos en el cambio de su conducta y faciliten la adopción de medidas en pro de un futuro viable (Novo, 2009, p. 197).

Ante el fenómeno del conflicto que por más de sesenta años acompaña a la población colombiana y en medio de la dinámica de un proceso de paz como el que se vive actualmente entre el Gobierno Nacional y la Guerrilla de las FARC, los diversos organismos internacionales que velan por los Derechos Humanos, reclaman la necesidad de emprender acciones desde los diferentes ámbitos de la realidad social, incluyendo el sistema educativo.

A la luz de la Década de la Educación para la Sostenibilidad 2005-2014, promulgada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2002) y su acogida por la Conferencia de Regional de Instituciones Educativas Superior IES de América Latina y del Caribe 2008, de la que hace parte Colombia, se plantea la necesidad de aplicar los diversos ejes temáticos propuestos por la UNESCO y dirigidos a incorporar componentes formativos integrales de sostenibilidad, construcción de paz y ciudadanía global en los modelos educativos de las IES.

En cumplimiento de estos objetivos internacionales, en Colombia se asume el compromiso de emprender acciones para la construcción de paz a partir de 2008, mediante la Resolución Internacional de Conflictos y Construcción de Paz denominada “Cátedra de la Paz UNESCO”. Este documento plantea la necesidad de que en las Instituciones de Educación Superior se incorporen, en sus modelos educativos de formación profesional, espacios dirigidos a transmitir conocimiento de la realidad social que afecta nuestro país y generar formación en valores para afrontar los retos de una posible culminación positiva del proceso de paz.

Por lo anterior cabe preguntarse ¿Cuál es la perspectiva holística que tienen los estudiantes de educación superior frente al conflicto, proceso de paz y la implementación de la cátedra de la paz en las instituciones de educación superior en la ciudad de Bucaramanga (Colombia)? El propósito de la presente investigación es aportar conocimientos reales de este cuestionamiento en Bucaramanga como un núcleo universitario regional, sin embargo, ésta ponencia se limita a contextualizar la importancia de la cátedra de la paz en Colombia, considerando que el país se encuentra en medio de un proceso de paz Gobierno-FARC, ubicándose en una etapa avanzada y por tanto, se debe ir planeando como llevar a cabo el proceso de post conflicto desde todos los campos. Por otra parte, las universidades están iniciando las

modificaciones y presentando propuestas para incluir en cada programa académico la cátedra de la paz, la cual tiene como límite el próximo 31 de diciembre. Así las cosas, se hará una reflexión sobre la educación, pilar fundamental en la reconstrucción de tejido social de acuerdo a los principios de la UNESCO y los avances en la implementación de la cátedra de la paz en instituciones de educación superior en Bucaramanga.

## II: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PAZ Y EL CONFLICTO EN COLOMBIA

### 1. *Conceptualización de la Paz y los conflictos*

Desde inicios de la humanidad el conflicto ha estado presente en cada etapa de la evolución e historia del hombre por cuanto es un hecho inherente al ser humano, es un fenómeno natural en toda sociedad, y nace a partir de las diferencias suscitadas en las interrelaciones entre las personas; así lo expresan Jiménez y López (2007) el ser humano como ser social interacciona con los demás, produciendo constantes discrepancias, percepciones, intereses y necesidades que en muchas ocasiones están contrapuestas (p. 15). Por lo tanto, el conflicto se entiende como contraposiciones de intereses y /o percepciones, que se generan debido al carácter humano y a las desigualdades entre individuos y sociedades. Así las cosas, el conflicto hace parte del proceso de interacción social en el que los intereses de los individuos y grupos se interaccionan, se regulan, transforman o resuelven en ocasiones, siendo esencial en el desarrollo de socialización que experimenta toda entidad humana en su trayectoria social (Muñoz).

El conflicto se caracteriza según Jiménez y López (2004, p. 16) por: surgir en cualquier lugar del mundo.; Comprometer y surgir en una amplia variedad de espacios en donde interactúan las personas, desde los micro-conflictos (familia, escuela, comunidad, etcétera) hasta los macro-conflictos (naciones), o mega-conflictos (civilizaciones o religiones); aparecer de manera oculta o públicamente; incluir o no violencia; y tener una tipología contextual de los conflictos bastante extensa, donde se encuentran, conflictos familiares, raciales, jurídicos y sociales, entre otros.

Ahora bien, los mecanismos para solucionar el conflicto pueden ser positivos o negativos dependiendo de la perspectiva de las partes y la actitud que tomen frente al mismo. Los mecanismos positivos son: el diálogo, acuerdos de paz, conciliaciones y entre los negativos, se encuentran por ejemplo, las agresiones y la guerra. De esta manera se evidencia la necesidad de incentivar a los ciudadanos a usar mecanismos de solución de conflictos posi-

tivos, donde el dialogo y la buena actitud sean herramientas que permitan construir una sociedad en paz.

Ahora ¿Qué es paz? Para dar una definición se debe tener en cuenta que los estudios sobre la paz se dan desde dos enfoques, los que relacionan la paz a la violencia y los que la relacionan la paz con los conflictos. En la historia el concepto de la paz surge con tres etapas; entre 1930-1959 se le dio un enfoque violentólogo, la concepción que se tiene de paz es la ausencia de violencia directa (Paz negativa); ya en las décadas de 1960 a 1990 surge el concepto de paz positiva, se da la creación del Instituto para la Paz en Oslo, se da énfasis en la justicia y desarrollo; finalmente, desde la década los años noventa se empieza a desarrollar el concepto de violencia cultural, de cultura de paz, de paz imperfecta, y el tema de la paz toma una posición relevante en la sociedad, haciendo énfasis en la educación y la comunicación para la paz (López Becerra, 2011).

De acuerdo a lo anterior, se trata el concepto de paz a partir del giro epistemológico que dio desde inicios de los años noventa, donde se empieza a ver el conflicto como algo natural y una característica del ser humano, y las teorías del conflicto son el fundamento para explicar la paz y la violencia. Así las cosas, se da un concepto amplio de paz que tiene en cuenta las soluciones no violentas en respuesta a los conflictos, por tanto, se habla de una paz imperfecta, una paz dinámica e inconclusa; se gestiona de manera pacífica las controversias; sin embargo, se conviven con conflictos y algunas formas de violencia.

## *2. Procesos de Paz en Colombia: Reflexión sobre el conflicto armado colombiano*

En las investigaciones para la paz se habla de conflicto y violencia, hay conflicto sin violencia pero no violencia sin conflicto, pueden ser de igual manera positivos o negativos de acuerdo a la actitud que se adopte para resolverlos. En Colombia se habla de conflicto armado, es decir aquel que desencadena violencia directa resolviéndose las diferencias a través de la fuerza. Al respecto H. Ross define la cultura del conflicto como “la configuración de aquellas normas, prácticas e instituciones de una sociedad que tienen que ver con las cosas por las que la gente entra en disputa y con sus contrarios, con cómo las disputas se desenvuelven y, por último, con la forma que es probable que terminen” (Ross, 1995, p. 251). De esta manera, cuando se recurre a las armas en un conflicto armado puede convertirse en una guerra, agravándose hasta el punto de generar crisis económicas, pobreza, desplazamientos y permanente violación a los derechos humanos.

Haciendo un breve recuento histórico del conflicto en Colombia, el cual data desde la época de la independencia, al igual que en el proceso de consolidación y formación del estado colombiano. En la Colombia decimonónica (Siglo XIX) se dieron fuertes conflictos entre los tradicionales partidos políticos, el liberal y conservador, desatándose así la Guerra de los mil días mejor llamada la época de la violencia, institucionalizándose entre las décadas 60 y 70. En 1957 se propone reforma constitucional encaminada a la pacificación; sin embargo sólo se logra institucionalizar el uso legítimo de la fuerza y alternar el partido liberal y conservador en el ejercicio del poder ejecutivo. Esta situación trajo consigo una serie de problemas como el clientelismo, la sensación de bloqueo político y la falta de proyectos de gobierno (Alcántara, 1999). Por otra parte, en los años sesenta como consecuencia de la época de la violencia surgieron los grupos guerrilleros Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC, y Ejército de Liberación Nacional ELN, M-19, y EPL. En los años ochenta la situación se agravó con la aparición de los grupos paramilitares, como las Autodefensas Unidas de Colombia AUC, a este contexto se adicionan el tráfico y producción de droga que ha dado origen a un conflicto más complejo.

En 1990 y después de una larga negociación, “se desmovilizó la tercera guerrilla del país, el M-19, fruto de la cual se aprobó una nueva Constitución en 1991 que formalmente consolidaba el Estado de derecho. En este último año se desmovilizaron otros grupos (EPL, PRT, MAQL), en 1992 el CER, en 1994 la CRS, MPM, MMM y FFG, y en 1998 el MIR-COAR”. (Fisas, 2010).

El actual proceso de paz con las FARC tiene inicio en el año 2010 cuando iniciaron los primeros acercamientos entre el gobierno y las FARC. El gobierno exigió las siguientes condiciones para negociar: Liberación de las personas retenidas; fin de la práctica de secuestro; fin de uso de las minas; acabar con el reclutamiento forzado de menores; no negociar en medio de hostilidades y sin despejes. El 26 de Agosto de 2012, se firmó el Acuerdo General de la Habana, quedando estipulado la voluntad de iniciar conversaciones de manera directa e ininterrumpida sobre los puntos de la agenda establecidos: Política de desarrollo agrario integral; Participación política; Fin del conflicto, tocando puntos como Cese al fuego bilateral y definitivo, dejación de armas y reincorporación de las FARC a la vida civil, por su parte acuerda intensificar combate para acabar con organizaciones criminales; Como último punto, se encuentra el tema de solución de drogas ilícitas; reparación de las víctimas. Actualmente, el proceso ha logrado acuerdo en puntos trascendentales como la dejación de armas, desarrollo agrario inte-

gral, solución al problema de drogas ilícitas y la participación política, marchando con optimismo para las partes.

Es importante recordar que un proceso de paz es el conjunto de etapas o fases donde intervienen los actores afectados con la finalidad de poner fin a la violencia, logrando acuerdos que dan inicio a una nueva etapa de progreso y desarrollo, y así superar violencias estructurales que originaron un conflicto. (Fisas, 2010), dicho proceso culmina con la firma de un acuerdo de paz, sin embargo, el éxito de un proceso o acuerdo está supeditado al cumplimiento de todos los compromisos por las partes, alcanzando un efectivo proceso de postconflicto y la reparación de las víctimas.

### III. LA EDUCACIÓN: PILAR FUNDAMENTAL DE TRANSFORMACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN SOCIAL

#### 1. *La educación para el desarrollo sostenible (EDS) UNESCO, en busca de un futuro viable. Principio veinticinco: paz y seguridad humana*

El paradigma de desarrollo sostenible se describió en el Informe de la Comisión Brundtland de 1987, como el “desarrollo que satisface las necesidades actuales sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones de satisfacer sus propias necesidades”; ahora en cuanto a la sostenibilidad se refiere al equilibrio entre el medio ambiente, sociedad y economía; sin embargo es importante aclarar que la sostenibilidad se considera como un objetivo a largo plazo, mientras que el desarrollo sostenible es el conjunto de procesos que se adoptan para lograr este objetivo.

La UNESCO trazó 27 principios del Desarrollo sostenible, entre los cuales se encuentra el principio veinticinco “La paz, el desarrollo y la protección ambiental son interdependientes e indivisibles”, con este principio se le reconoce a la educación como pilar fundamental en el proceso de un desarrollo sostenible y la reconstrucción del tejido social, a través de la educación se busca crear conciencia en los educandos sobre la importancia de los valores, el diálogo, la actitud para resolver conflictos y la paz, de igual manera, se busca construir pensamiento crítico frente a temas de cambio climático, pobreza, desarrollo sostenible, y reducción de riesgo de desastres, por lo tanto, la Educación para el Desarrollo Sostenible EDS exige el cambio en los métodos pedagógicos adoptados por las instituciones educativas.

## 2. *La cátedra de la paz en Colombia: Implementación en instituciones de educación superior de Bucaramanga*

El gobierno de Colombia trazó la política educativa para la formación escolar en la convivencia, considerando que la violencia es un problema social que atañe al país siglos atrás, por lo tanto, se hace indispensable que por medio de las instituciones educativas se enseñe a los jóvenes a vivir en armonía, respetando las diferencias y con actitud positiva para resolver conflictos. Es así como el 1o. de septiembre de 2014 nace la ley 1732 por medio de la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país, en colegios de preescolar, básica y media, así como en las instituciones de educación superior.

El objetivo de la cátedra de la paz es: “Artículo 1o. Parágrafo 2. Crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población”. La implementación de la cátedra de la paz es obligatoria en todos los establecimientos educativos, teniendo en cuenta a través de la ley se ordenó su aplicación y se reglamentó mediante el Decreto 1038 del 25 de mayo de 2015, el cual estipula que la cátedra de la paz debe contribuir en los temas de cultura de paz, educación para la paz y el desarrollo sostenible. Adicionalmente, se deja como fecha para límite para la implementación de ésta cátedra por parte de las instituciones educativas, el 31 de diciembre de 2015, para lo cual deberán adscribirla a algunas de las siguientes áreas: *a.* Ciencias sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia. *b.* Ciencias naturales y educación ambiental. *c.* Educación ética y valores humanos.

Por su parte el gobierno, establece que para el 2016 se inicia la evaluación de los logros de la cátedra de la paz en su componente de competencias ciudadanas. En cuanto a las instituciones de educación superior, el Decreto 1038 en su artículo 9o. expone que:

En desarrollo del principio de la autonomía universitaria, las instituciones educación superior desarrollarán la Cátedra de la paz en concordancia con sus programas académicos y su modelo educativo, para lo cual podrán definir las acciones educativas que permitan a la comunidad contar con espacios de aprendizaje, reflexión y diálogo para la vivencia de la Artículo 10. Vigencia. El presente decreto rige a partir de la paz.

La cátedra de la paz resulta pertinente para Colombia teniendo en cuenta que se adelanta un proceso de paz gobierno-FARC en la Habana

(Cuba), de esta manera se fortalecerán los escenarios de aprendizaje, participación ciudadana, paz y no violencia. De esta manera, se convierte en una herramienta educativa orientada a fomentar valores, actitudes y comportamientos que permitan la consolidación de la paz, utilizando mecanismos positivos de solución de conflictos, aprender a vivir en armonía sin obviar que se hace parte de una sociedad multicultural y con diferencias entre los conciudadanos. Es así como la educación en la etapa de post conflicto, será relevante en la consecución del éxito del proceso, donde las futuras generaciones tendrán la capacidad de reflexionar, discutir, proponer, planear, y prepararse para este momento. Con el ánimo de ejemplificar lo expuesto, se trae a colación tres procesos de paz que incluyeron la educación como elemento transversal del post conflicto:

- Proceso de paz Sudáfrica: (1948) Los actores vieron la necesidad de incluir en el proceso un discurso de perdón y de unidad nacional. Ejemplo: Nelson Mandela, activista en contra del régimen Apartheid. Es así como se hace reforma educativa, Sudáfrica se acoge al programa de la UNESCO y adoptó la cátedra de la paz, donde se prepara a los jóvenes para una paz preventiva.
- Proceso Irlanda del Norte: En 1998 se firmó el acuerdo de paz de Belfast y el Acuerdo Comprensivo de la Paz. Se adoptó el proyecto “Exploremos los derechos humanos” que fue impartido en escuelas.
- Proceso de paz Guatemala: (1991) Actores (FAR, exmilitares, Unidad revolucionaria Guatemalteco y líderes de izquierda). El Ministerio de educación adoptó “Programa de educación para la Paz y vida plena” incentivando a los estudiantes a tener actitudes positivas, de inclusión y de igualdad (Legislativo, 2014).

Finalmente, en cumplimiento a la normatividad colombiana y en concordancia con los preceptos de la UNESCO, las instituciones de educación superior de Bucaramanga, iniciaron la implementación de la cátedra de la paz, teniendo en cuenta que el país se prepara para la etapa de postconflicto. Aunque aún no hay propuestas definidas, se puede citar por ejemplo, la Universidad Industrial de Santander, institución que desarrolla un curso titulado “Cátedra, paz y convivencia ciudadana”, conformado por varias charlas enfocando la cátedra en el tema del postconflicto, creando competencias en los estudiantes para realizar reflexiones críticas dentro de este escenario.

A modo de conclusión, la cátedra de la paz es adoptada en Colombia como una herramienta educativa que fortalecerá la etapa de post conflicto,

formando jóvenes críticos, reflexivos, con actitudes positivas frente al conflicto, así como comportamientos pacíficos y conciliadores que permitirán construir convivencia social y coadyuvar en la reconstrucción de la sociedad Colombiana, educando y sembrando valores desde las bases garantizando de esta manera que las futuras generaciones busquen la paz como objetivo de cualquier conflicto. Se continuará con la investigación que permita seguir de cerca el proceso de implementación de la cátedra de la paz en las instituciones de educación superior de la ciudad de Bucaramanga, y conocer las perspectivas de los estudiantes y demás comunidad académica en relación a ésta cátedra y sus beneficios.

#### IV. BIBLIOGRAFÍA

- CENTRO NACIONAL DE LA MEMORIA HISTÓRICA, *“El informe general de memoria y conflicto ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y “dignidad”*, Circulación Nacional, 2013.
- ALCÁNTARA, Manuel, “Sistemas políticos de América Latina”, vol. 1, América del Sur, Madrid, Tecnos, 1999.
- CUMBRE DEL MILENIO DE LA NACIONES UNIDAS, *Declaración de los objetivos del milenio*, Nueva York, 2000.
- DECLARACIÓN DE LA CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, *“La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”*, París, UNESCO, 2009.
- DECLARACIÓN DE LA CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, CRES, *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Cartagena de Indias, UNESCO, 2008.
- FISAS, Vicenç, *Introducción a los procesos de paz*, Barcelona, Escuela de Cultura de Paz, Cuadernos de Construcción de paz, núm. 12, 2010.
- , *El proceso de paz en Colombia*, Barcelona, Escuela de Cultura de Paz, Cuadernos de Construcción de Paz, núm. 17, 2010.
- JIMÉNEZ BAUTISTA, Francisco y LÓPEZ MARTÍNEZ, Mario, “Teoría general de conflictos: propuestas y dificultades”, *Hablemos de Paz*, Colombia, Universidad de Pamplona, 2007.
- KURTENBACH, Sabine, *Análisis del Conflicto en Colombia*, Bogotá Colombia, editorial Gente Nueva, 2005.
- OBSERVATORIO LEGISLATIVO, “Cátedra de Paz: Apoyo al postconflicto”, *Boletín del seguimiento legislativo*, núm. 231, 2014.



- LÓPEZ, BECERRA, Mario Hernán. “*Reflexiones sobre las desigualdades en el contexto de los estudios de la paz*”. Revista Paz y Conflictos., 2010
- LÓPEZ MARTÍNEZ, Mario (coord.), *Enciclopedia de Paz y de los Conflictos*, Granada, Universidad de Granada, 2014.
- MOLINA, Beatriz y MUÑOZ, Francisco, “*Manual de Paz y Conflictos*”, Granada, Universidad de Granada, 2004.
- MOORE, Christopher, “*Métodos prácticos para la resolución de conflictos*”, Buenos Aires, Gránica, 1995.
- MUÑOZ, Francisco, (s. f.). “*La paz imperfecta ante un universo en conflicto*”, Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada, consultable en <http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/Imperfecta.pdf>.
- REDORTA, Josep. “*Cómo analizar los conflictos. La tipología de los conflictos como herramienta de mediación*”, Barcelona, Ed. Paidós, 2004.
- ROSS, Marc Howard, *La Cultura del conflicto*, Barcelona, Paidós, 1995.

## HACIA UN ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE DERECHOS HUMANOS EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MÉXICO

Karen Aidé AGUAYO MOTA\*

RESUMEN: El objetivo de esta ponencia es presentar las bases de un análisis del estado actual de los programas de estudio de las asignaturas de derechos humanos en las licenciaturas en derecho de 35 universidades públicas de México. Se pretende generar un panorama sobre la educación en derechos humanos a nivel superior en el país, con base en la consideración de que educar en derechos humanos implica un proceso de transformación del educando a partir de conocimientos teóricos y prácticos acerca de los derechos fundamentales, entendidos como procesos sociales con realidades diversas favorecidas u obstruidas por las condiciones económicas, políticas y culturales, así como complejizar la visión tradicionalista del derecho y sobre todo de los derechos humanos. Así mismo, se analiza la preparación que tiene el docente que imparte la asignatura, junto con las estrategias que implementa para generar e intercambiar el conocimiento. Se pretende en suma, un estudio del diseño curricular y la conceptualización de la educación en derechos humanos en la universidad desde el contexto histórico-social-cultural, específicamente de la licenciatura en derecho como eje medular de la enseñanza y del aprendizaje en la formación jurídica profesional con énfasis en los factores que limitan la educación en derechos humanos, el pluralismo, la interculturalidad y la construcción de nuevas alternativas que permitan que los educandos consoliden sus valores y adquieran las herramientas necesarias para alcanzar el respeto y la justicia en el cotidiano de los seres humanos desde la formación universitaria, afianzando una cultura jurídica cimentada en el respeto, educación, reconocimiento, prevención y promoción de los derechos humanos.

---

\* Docente de la Universidad Autónoma de Nayarit.

**ABSTRACT:** The objective of this paper is to present an analysis of the current state of the curricula found in human rights courses in undergraduate law programs from 35 public universities in Mexico. The aim is to create a general description of education on human rights at the national level, based on the consideration that to educate on human rights implies a process of pedagogical transformation as it pertains to theoretical and practical knowledge about fundamental rights, which are construed as social processes with diverse realities that present privileges or obstruction based on economic, political and cultural conditions, as well as to problematize the traditional vision of law and above all, human rights. In this manner, analysis will be made to determine the preparation of human rights professors, as well as their strategies used to create and exchange knowledge in the classroom. In summary, a study will be made on the design of the curricula and the conceptualization of education on human rights in universities from a historical-social-cultural context, specifically of undergraduate programs in law, as understood as mediums in the teaching and learning of future, legal professionals, and with an emphasis on the factors that limit education on human rights, pluralism, interculturality and the construction of new alternatives that permit students to contemplate their values and acquire the necessary tools, as of their undergraduate training, in order to ascertain respect and justice in all aspects of human life, of which I argue can lead to the establishment of a legal culture that is grounded on respect, education, recognition, prevention and promotion of human rights.

**PALABRAS CLAVE:** *derechos humanos, educación pública, educación superior, evaluación de programas, pedagogía crítica.*

**KEYWORDS:** *human rights, public education, national education, evaluation of curricula, critical pedagogy.*

**SUMARIO:** I. *A manera de introducción.* II. *Educación en derechos humanos.* III. *Propósitos de la educación superior en derechos humanos.* IV. *Hacia un análisis de los programas de derechos humanos en las universidades públicas de México.* V. *Conclusiones.* VI. *Bibliografía.*

## I. A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Construir un nuevo paradigma de derechos humanos, comprende ubicarlos en el contexto de una visión plural e incluyente que reivindique el humanis-

mo partiendo de los fundamentos de la dignidad humana, para constituir la libertad, la igualdad y el respeto pleno. El Estado y los diferentes grupos que conforman la sociedad, tienen el deber de construir una renovada cultura de derechos humanos y por ende una mejor convivencia humana. Los Estados democráticos no solo garantizan el cumplimiento de la ley, sino también el respeto de los derechos fundamentales. Desde esta perspectiva, la educación en derechos humanos juega un papel importante en la formación de personas comprometidas con la construcción de una cultura social en este rubro, por lo que se deben analizar los contenidos y los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Instituciones de Educación Superior (IES) desde el pensamiento crítico, pues de esta forma se podrá equilibrar las técnicas de protección y prevención de los derechos humanos.

En el campo institucional de las IES, los derechos humanos se han integrado a los planes de estudio, principalmente en las licenciaturas en derecho proyectándose en la formación de abogados y en su desarrollo personal y técnico, con la visión de formar profesionistas comprometidos con la protección y promoción de los derechos fundamentales. Para ello sería una ventaja que dichos planes estuvieran diseñados desde una perspectiva crítica de la educación en derechos humanos, misma que podría formar estudiantes capaces de promover los valores y afianzar las actitudes y comportamientos que respeten estos derechos desde su formación académica.

Este proyecto de investigación tiene como propósito analizar los programas de las asignaturas de derechos humanos en 35 universidades públicas de México, partiendo de los siguientes criterios: sus objetivos declarados e implícitos, su diseño o estructura, su ubicación dentro del mapa curricular, así como la descripción y valoración del contenido de dichos programas analíticos.

El interés por realizar el estudio del estado actual programático que guarda la educación en derechos humanos como parte de los currícula de las licenciaturas en derecho, tiene como primera base mi propia experiencia profesional en la docencia en la educación superior. A partir de ello se han identificado carencias en la universidad pública, fragmentación de contenidos educativos y falta de profesionalización de los docentes, lo cual impide que se consolide la enseñanza de los derechos humanos. Pero el análisis puntual e integral de los programas debe ir más allá de las observaciones empíricas, debe incluir una serie de convicciones críticas a partir de la certeza de que la enseñanza de los derechos humanos en la educación superior pública debería buscar la construcción del conocimiento desde una teoría crítica y traspasar de una visión simplificadora de derechos humanos a una compleja.

Para lograr lo anterior, se plantea partir de la adopción e implementación de la teoría y pedagogía crítica, junto con las concepciones constructivistas en los contenidos de la asignatura de derechos humanos en las universidades públicas, que permitan la formación y generación de nuevos conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre educando y educador, y se confluya en una educación integral, transformadora y transversal, encaminada en desarrollar profesionales comprometidos con el reconocimiento, respeto y promoción en derechos humanos.

## II. EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Para iniciar este apartado es importante concebir a los derechos humanos como procesos sociales encaminados a la emancipación del ser humano y no sólo limitarse a las visiones empíricas o teóricas. En este sentido se considera pertinente abordar el pensamiento de David Sánchez Rubio, el cual muestra una visión emancipadora de los derechos humanos, señalando que pretenden contribuir al incremento de niveles de humanización y los concibe como aquellas “prácticas sociales, simbólicas, culturales e institucionales que reaccionan contra los excesos de cualquier tipo de poder y en donde se impide a los seres humanos constituirse como sujetos”.<sup>1</sup> Por su parte, Helio Gallardo concibe a los derechos humanos como derivados para todas las formaciones sociales con principios de dominación, de reconfiguraciones de tramas sociales ligadas a transferencias de poder, desde la conflictividad propia y plural de las sociedades modernas.<sup>2</sup> Así, los derechos humanos constituyen procesos de transformación desde la praxis, ante cualquier forma de dominación y opresión.

Por lo anterior, la educación en derechos humanos constituye un pilar fundamental en la construcción de nuevos paradigmas emancipadores. Los silencios que han dejado la colonialidad, el capitalismo moderno patriarcal y los discursos hegemónicos opresores, siguen presentes en la actualidad, esto influye en el desarrollo de los saberes que se construyen en la educación actual, silenciando a los sujetos y presentando un paradigma desolador en donde la realidad es poco alentadora, esto junto con los procesos de globalización hacen que el desarrollo personal, laboral y profesional sea cada día más difícil, construyendo un modo de sobrevivir, y no de vivir. Por ello, es necesario que la educación en derechos humanos se abra camino a discipli-

---

<sup>1</sup> Sánchez Rubio, David, *Contra una cultura anestesiada de derechos humanos*, San Luis Potosí, UASLP, CEDHSLP, 2007, pp. 34 y 35.

<sup>2</sup> Gallardo, Helio, *Teoría crítica: matriz de posibilidad de derechos humanos*, San Luis Potosí, UASLP, CEDHSLP, 2008, p. 37.

nas transversales articuladas a partir de la alteridad y el autoreconocimiento como seres humanos iguales.

Sin embargo, los derechos humanos son objeto de percepciones diversas, debido a que para algunas personas estos derechos pueden significar todo, mientras que para otras pueden no significar nada o simplemente no existir. En este sentido, es inminente la inexistencia de una cultura cimentada en los derechos humanos, pues hasta ahora, ha correspondido la inexistencia de una posición “para hacer de derechos humanos un movimiento social, articulado, constante con una teoría propia de estos derechos”.<sup>3</sup> Por esto, es necesario que se construya en la sociedad una cultura cimentada en los derechos humanos y la educación superior constituye un eje fundamental para lograrlo. No obstante, una cultura de derechos humanos demanda una profunda transformación de las prácticas docentes y concepciones educativas, pues educar no es enseñar, sino testimoniar para contribuir a producir aprendizajes, o la necesidad de aprendizajes colectivos, el aula se constituye como espacio potenciador de la autonomía del sujeto.<sup>4</sup>

Por lo anterior la educación en derechos humanos debe basarse en “actividades de capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura integral en la esfera de los derechos humanos mediante la transmisión de conocimientos, la enseñanza de técnicas y la formación de actitudes”,<sup>5</sup> teniendo como finalidad fortalecer el respeto de los derechos humanos, desarrollar la personalidad y la dignidad del ser humano. Su incorporación en los planes de estudio en las universidades debe ser transversal, promoviendo la transculturalidad bajo perspectivas de formación de sujetos desde lo individual, que se reflejen en su colectividad.

Como señala Magendzo, este tipo de educación se vincula con un interés técnico y un interés práctico. En el primero, se entiende que los derechos humanos derivan de un cuerpo normativo de leyes e instituciones que se encargan de la promoción y defensa de los mismos y cuyo interés esencial es la regulación y el control de la acción social. Y el segundo, trata de iluminar e interpretar los procesos históricos y sociales que han dado origen a los derechos humanos y cuyo interés fundamental es el pensamiento y la acción de las personas empujándolos a actuar como sujetos de derechos.<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 22.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 66.

<sup>5</sup> Villán Durán, Carlos, “Las obligaciones de los Estados en materia de educación en derechos humanos”, en Gutiérrez, Juan Carlos (coord.), *Memorias del Seminario Internacional “Educación en derechos humanos”*, México, SRE, 2006, pp. 38 y 39.

<sup>6</sup> Magendzo, Abraham, *La pedagogía de los derechos humanos*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación de Chile, 2001, p. 2.

Aunado a lo anterior, la educación liberadora constituye el complemento ideal para cimentar una cultura basada en los derechos humanos, puesto que la educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación de la persona en abstracto, aislada, suelta, desligada del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los seres humanos.<sup>7</sup> La mayor aportación que puede hacer el educador es desarrollar una educación crítica y criticista.

A través de la pedagogía crítica se proponen herramientas para que los estudiantes reflexionen a partir de la dominación y de su contexto histórico-cultural, es decir, alcancen una praxis con conciencia crítica, educación que coloque al educando en un diálogo constante con el otro, predisponiéndolo a revisiones periódicas, que lo identifique, con métodos y procesos científicos.<sup>8</sup> La pasividad y los malos hábitos antiguos de formar a los educandos, impiden en su conjunto la creación de nuevos y propios conocimientos.

La pedagogía como praxis, es diálogo que establece relaciones con los seres humanos, los derechos de estas personas serán más aceptados cuando la mayoría participe en su propia construcción, así se podrán formar ideales que no serán absolutos, sino que estarán vigilados por todos los interlocutores que tienen la palabra, porque la imparcialidad del diálogo lo ha permitido.<sup>9</sup>

Por consiguiente, la educación en derechos humanos posibilita la transformación del conocimiento intuitivo, al discursivo, colocando a los educandos en la reflexión y asumiendo la interacción entre sujeto-contexto, partiendo de la problematización lógica, histórica y social. Con su esencia emancipadora permite desde la cultura del silencio, el surgimiento de educandos que se concienticen de las relaciones estructurales de dominado-dominador, que permitan crear las condiciones para la consolidación de una educación integral. La aplicación de modelos constructivistas o alternativos de educación, permiten el posicionamiento ético-crítico de los educandos y de los educadores en la enseñanza y aprendizaje, hacia la interculturalidad y la educación dialógica, con carácter concientizador y liberador. La educación liberadora, permite la generación de nuevos conocimientos y la transformación del sistema tradicional de enseñanza, es decir, representa una realidad alternativa para la producción y reproducción del saber.

---

<sup>7</sup> Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, 50a. ed., México, Siglo XXI Editores, 2007, p. 93.

<sup>8</sup> *Idem*.

<sup>9</sup> Espinosa y Montes, Ángel Rafael, “De la relación entre ética, derechos humanos y la praxis pedagógica”, en Escamilla Salazar, Jesús (coord.), *Los derechos humanos y la educación. Una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*, México, Porrúa, UNAM, 2009, p. 86.

### III. PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN DERECHOS HUMANOS

Uno de los principales objetivos de la educación superior en derechos humanos es formar profesionales comprometidos con una cultura de respeto por estos derechos, dando continuidad a los procesos de formación básica, esto por lo menos debe ser una pretensión que todas las IES deben considerar en sus contenidos académicos.

Sin embargo, los mercados educativos, el impero del capital privado, la implementación de modelos educativos basados en competencias y la presión que ejercen los empleadores sobre la educación superior, están modificando su identidad y misión para orientarla exclusivamente a responder a los requerimientos del mercado de bienes y servicios,<sup>10</sup> dejando atrás su esencia emancipadora y liberadora, alejándose del pensamiento crítico y la reflexión.

Por lo anterior, algunos objetivos básicos que la UNESCO señala que debe poseer la educación en derechos humanos son: desarrollar en cada individuo la conciencia acerca de los medios por los cuales los derechos humanos pueden ser concretados en realidad social y política en el nivel tanto nacional como internacional; entregar los conocimientos sobre estos derechos en sus dimensiones nacionales e internacionales y sobre las instituciones establecidas para su puesta en marcha;<sup>11</sup> en suma, afirma que la educación en derechos humanos educa la conciencia social para que exista una convivencia social a nivel personal, nacional e internacional que dignifica al ser humano, cuyo centro es el conflicto permanente de las relaciones humanas, pero cuya esperanza siempre estará dada en el respeto al otro, la cooperación y el entendimiento, fomentando el diálogo horizontal dentro de las IES, coadyuvando a generar una cultura cimentada en los derechos humanos desde la universidad, construyendo una identidad propia desde la realidad socio-histórica, desde la periferia y la horizontalidad.

En materia universitaria la incorporación de los derechos humanos a los programas de estudio de la licenciatura en derecho comenzó a tener relevancia en la primera década del presente siglo, dotando a los contenidos

---

<sup>10</sup> Munguía Salazar, Alex, y Navarrete González, Gilberto Mario, “Los derechos humanos y la universidad en el siglo XXI”, en Escamilla Salazar, Jesús (coord.), *Los derechos humanos y la educación. Una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*, México, Porrúa, UNAM, 2009, p. 166.

<sup>11</sup> Beltrán Gaos, Mónica, “La importancia de la educación en los derechos humanos. Especial referencia a América Latina”, *Revista DEHUIDELA*, Heredia, Costa Rica, año 2003, núm. 15, pp. 37-48, <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24457.pdf>.



académicos de principios teóricos básicos sobre una cultura de derechos humanos. Así, “la educación en todos sus niveles y, en particular la educación superior, tienen un papel de singular relevancia en la incorporación a la sociedad de los principios fundamentales de los derechos humanos”.<sup>12</sup> La universidad no solo es responsable de la formación y superación de las personas en el ámbito profesional a lo largo de su vida, sino del resto de los procesos educativos para toda la vida.

En la enseñanza de los derechos humanos en las universidades, no basta con sólo enseñar en derechos humanos, también se deben asimilar y aprender, para lograr su reconocimiento pleno. Por ello, es de fundamental importancia reorientar el rumbo de la universidad para que el educando se convierta en el centro mismo del proceso de aprendizaje en todas las disciplinas del saber; pero, sobre todo en la asignatura de derechos humanos que debe constituir uno de los ejes fundamentales de la educación,<sup>13</sup> en la que se promueve el dinamismo, la racionalidad de su estructura y su estilo pedagógico, la formación de hábitos y actitudes que configuren un ser humano capaz de convertirse en agente consciente del desarrollo, que tenga capacidad de autoaprendizaje, de creatividad, sentido crítico, disciplina y sobre todo sentido de responsabilidad personal y social.<sup>14</sup>

En los modelos tradicionalistas de enseñanza en la universidad se visualiza a los educandos como “seres de adaptación, de ajuste y de pasividad, auténticos depósitos de conocimientos y de transmisión del saber, que sofocan cualquier posibilidad de una conciencia crítica”.<sup>15</sup> Pensar crítica y reflexivamente es peligroso para la hegemonía dominadora, que trata de hacer del estudiante un ser insensible alejado de su vocación ontológica de crecer y ser más. Esta educación llamada “educación bancaria”,<sup>16</sup> pretende mantener la inmersión de conciencias, mientras que la educación problematizadora, busca la emersión de estas, permitiendo la inserción

---

<sup>12</sup> Brovetto, Jorge, “La educación en derechos humanos en la educación superior”, en Ramírez, Gloria (coord.), *La educación superior en derechos humanos: una contribución a la democracia*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2007, p. 218.

<sup>13</sup> Wences Reza, Rosalío, “Educación y derechos humanos: tareas urgentes en México”, *Revista de Divulgación*, México, año 2001, núm. 49, pp. 17-23.

<sup>14</sup> Fuentes Molinar, Olac, “Sobre los objetivos del Sistema de Educación Superior en México”, *Revista de Educación Superior ANUIES*, México, año 1972, número 1, vol. 1, enero-marzo de 1972, pp. 1-4, [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista1\\_S2A3ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista1_S2A3ES.pdf).

<sup>15</sup> Wolkmer, Antonio Carlos, “Matrices teóricas para pensar una crítica del derecho” en Rosillo Martínez, Alejandro, y Torre Rangel, Jesús Antonio de la (coords.), *Derecho, Justicia y Derechos Humanos, filosofía y experiencias históricas*, San Luis Potosí, UASLP, 2004, p. 173.

<sup>16</sup> Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, 2a. ed., trad. de Jorge Mellado, México, Siglo XXI Editores, 2005, p. 78.

crítica en la realidad, en donde el sujeto se somete entre el objetivismo y el subjetivismo, partiendo del cognitivismo. Así mismo, la educación dialógica permite que la relación entre educador y educando sea horizontal y se elimine la recepción del conocimiento, construyendo procesos de enseñanza y aprendizaje circulares en donde los dos son responsables de su propio conocimiento

...de ahí que para realizar esta concepción de educación como práctica de la libertad, su dialogicidad empieza, no al encontrarse el educador-educando con los educando-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquel se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos...esta inquietud, es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación.<sup>17</sup>

Por esto, la educación superior basada en los derechos humanos elimina toda recepción de conocimiento y construye conocimientos que dotan al alumno de herramientas que le permitan ser sujeto de derechos, así como el poder de actuar por esos derechos y por los derechos de las demás personas, es decir, otorga mayor posibilidad de acción y de poder intervenir en la promoción y defensa de los derechos propios y de los demás, tomando la educación desde su esencia emancipadora.

Por lo anterior, “los derechos humanos están presentes en todos los ámbitos del quehacer educativo de la universidad. Pero no basta con que estén presentes, por la naturaleza de la institución deben ser abordados por ella en forma explícita y sistemática, analítica y crítica, sostenida y comprometida”.<sup>18</sup> El reconocimiento entre los docentes y los alumnos como protagonistas de la educación superior en derechos humanos permite formar espacios de introducción de métodos educativos novedosos e innovadores, en donde el pensamiento crítico, la reflexión, el diálogo y la creatividad construyen una renovada cultura de derechos humanos que permitan promover la igualdad de acceso de oportunidades, la inclusión y la educación de calidad en las universidades de México.

#### IV. HACIA UN ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE DERECHOS HUMANOS EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MÉXICO

Actualmente se ha observado un incremento en la demanda de la educación superior en México, su matrícula de alumnos es de 3.3 millones, lo que repre-

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 113.

<sup>18</sup> Munguía Salazar, Alex, y Navarrete González, Gilberto Mario, *op. cit.*, p. 166.

senta una cobertura del 29.2%,<sup>19</sup> por lo que los contenidos de los programas educativos de las IES deben cumplir las expectativas de pertinencia entre esta demanda educativa, contribuyendo con la enseñanza y aplicación de conocimientos en materia de derechos humanos, que impulsen la construcción del futuro de las nuevas generaciones y la formación jurídica universitaria.

Los modelos educativos de las IES en México han sido objeto de diversos cambios estructurales y curriculares en la última década, lo que ha provocado que se originen inevitablemente desigualdades educativas, que sobrevivan teorías sociales anticuadas, programas de estudio descontextualizados en los que la educación se recrea como proceso involutivo, de carácter narrativo y absortado en la enseñanza tradicional, con escenarios de exclusión social en determinados colectivos, lo que impide una verdadera formación de sujetos críticos como agentes de transformación social, pues

...educar y educar tiene como propósito principal crear en el individuo una constante actitud crítica frente a su realidad, que le permita al educando comprender el estado de opresión en el que se encuentra sumido; así, paulatinamente, las personas adquieren conciencia y comprenden que esa situación puede ser modificada de manera favorable a sus intereses.<sup>20</sup>

Las universidades en México han sufrido una fragmentación en sus contenidos y praxis al aislar las disciplinas y hacerlas más asertivas -sin tomar en cuenta el contexto sociocultural- y alejadas de los requerimientos que en la materia existan en los marcos teóricos, prácticos, sociales y jurídicos internacionales y locales, cerrando la eficiencia de su competencia hacia la producción de conocimientos transversales que den continuidad en cada etapa de la formación universitaria. Así mismo, las relaciones entre educando-educador presentan un carácter especial y determinante el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora.<sup>21</sup> Por tal motivo, es necesario conocer el estado programático de la enseñanza de los derechos humanos en la educación superior, puesto que esto brindará un panorama actual, descriptivo e integral de los contenidos en la materia, así como la preparación que tiene el docente para transferir recíprocamente el conocimiento.

La importancia de un contenido pertinente y de calidad de los programas de estudio de la asignatura de derechos humanos en las licenciaturas en derecho, es fundamental para que se logre la adaptación e incorporación de

<sup>19</sup> De acuerdo a las cifras establecidas en el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, p. 61.

<sup>20</sup> Bórquez, Rodolfo, *Pedagogía crítica*, México, Trillas, 2006, p. 146.

<sup>21</sup> Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido...*, cit., p. 77.

los profesionales en la vida laboral, dotándolos de capacidades y aptitudes para transformar el entorno social y regional, con una visión crítica, reflexiva e incluyente, que consolide el diálogo intercultural, el reconocimiento y el respeto por los derechos humanos. Reconociendo como tareas pendientes de las universidades dentro de la agenda de derechos humanos: impulsar su propia transformación centrada en los derechos humanos; contribuir a consolidar la cultura de los derechos humanos en el país; y su contribución para preparar el devenir histórico de la sociedad en la democracia y la plena vigencia de los derechos humanos.<sup>22</sup>

El ser humano es libre, capaz de tomar elecciones, ser social pensante, ético y responsable; pero, ante estas características y bajo las constantes transformaciones de la sociedad globalizada, los cambios de paradigma en la formación e integración de familias biparentales, los escenarios educativos multiculturales, multiétnicos y multilingüísticos, potencian el desarrollo y los espacios de interconexión de valores, actitudes y prácticas hacia la construcción de una sociedad igualitaria, que cimente un diálogo diverso, plural e incluyente, alejado del discurso hegemónico y tradicionalista de lo que es políticamente correcto. Y es en este sentido, en donde los estudios superiores tienden a fortalecer los procesos de búsqueda de las nuevas generaciones con novedosas formas de organización y de vinculación con el entorno social, que reivindiquen su participación en las políticas públicas en materia de educación en derechos humanos.

A través de la teoría crítica y la interculturalidad, se puede penetrar en sistemas socioculturales con intereses diversos, autónomos e independientes, pero sin perder de vista los contextos esencialmente análogos, que permiten partir de las diferencias para encontrar las similitudes que favorezcan el desarrollo de los actores sociales y la inclusión de los derechos humanos. En una sociedad compuesta por comunidades y culturas diversas, “el pluralismo fundado en una democracia expresa el reconocimiento de los valores colectivos materializados en la dimensión cultural de cada grupo y de cada comunidad”.<sup>23</sup> Por lo anterior, la educación como ente propagador de los derechos humanos, tiene que estar fundamentada y motivada por una visión crítica, que permita la evolución de paradigmas ideológicos y epistemológicos, que abran paso a nuevos modelos constructivistas en donde el aprendizaje y el diálogo se empleen para transformar el entorno, en una

<sup>22</sup> Munguía Salazar, Alex, y Navarrete González, Gilberto Mario, *op. cit.*, p. 163.

<sup>23</sup> Wolkmer, Antonio Carlos, “Mundialización cultural, pluralismo jurídico y derechos humanos”, en Rosillo Martínez, Alejandro (coord.), *Derechos humanos, pensamiento crítico y pluralismo jurídico*, San Luis Potosí, CEDHSLP, UASLP, 2008, p. 209.

construcción de unidad y colaboración, que conlleve hacia un proceso permanente de liberación.

La educación como herramienta central en el proceso transformador de la humanidad debe ser aprovechada en todo su potencial, para ello es necesario que los docentes se comprometan en elevar y enriquecer el conocimiento recíproco entre educador-educando, en un discurso compartido dialógico, ético y formador bajo la perspectiva de transformar la praxis y la realidad de los sujetos, se debe “construir herramientas que permitan desbaratar el orden establecido, escudriñar lo cautelosamente, entenderlo y elaborar lo necesario para ejercer sobre él como una posibilidad de cambio”,<sup>24</sup> y al mismo tiempo establecer los parámetros para la enseñanza de los derechos humanos desde el aula, partiendo de la interculturalidad, la igualdad y no discriminación, así como la educación con perspectiva de género. Los derechos humanos “aportan un marco ético y jurídico idóneo para abordar la formación universitaria con un enfoque integral con responsabilidad y compromiso social, necesario para tratar los grandes problemas que enfrente la humanidad en el siglo XXI”.<sup>25</sup>

Para situar el análisis de los programas de estudio de derechos humanos en las universidades públicas, de las 35 universidades que son objeto de estudio de esta investigación, hasta el momento se cuenta con los programas analíticos de veite universidades y en ellas se observa que imparten la licenciatura en derecho, incorporando los derechos humanos en diversas asignaturas con nombres variados (derechos humanos y garantías individuales, derechos humanos y ombudsman, derecho internacional de derechos humanos y humanitarios, defensa de los derechos humanos en México, entre otros) con contenidos poco similares, basados la mayoría de ellos en teorías, fundamentos y generalidades en el marco del derecho constitucional y derecho internacional de los derechos humanos, no se observan actividades prácticas dentro de los cursos, se incluyen dimensiones jurídicas y humanistas en las estrategias de enseñanza-aprendizaje con formas de evaluación tradicionales y en su mayoría esta materia es optativa para el estudiante, pudiendo tomarla entre el tercer y sexto semestre. Así mismo, cuatro universidades (Universidad Autónoma Metropolitana, Uni-

---

<sup>24</sup> Rosa López, Omar de la, “Educación y derechos humanos en Latinoamérica: una lectura desde la pedagogía”, en Jesús, Escamilla Salazar (coord.), *Los derechos humanos y la educación una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*, México, Porrúa, UNAM, 2009, p. 133.

<sup>25</sup> López López, Pedro, “La enseñanza de los derechos humanos en la universidad”, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, España, año 2011, núm. 4, vol. 14, pp. 87-94.

versidad Autónoma de Coahuila, Universidad Autónoma de Tamaulipas y Universidad Autónoma de Zacatecas) no han incorporado a sus programas de estudio de la licenciatura en derecho, la asignatura de derechos humanos.

## V. CONCLUSIONES

El criterio para el estudio y análisis del contenido programático de la asignatura de derechos humanos, parte de la necesidad de que estos contenidos incluyan una dimensión transversal, jurídica, humanista y práctica, que en su conjunto construyan y reconstruyan conocimientos de forma circular (educador-educando-educando-educador) y que los procesos de enseñanza y aprendizaje en la licenciatura en derecho, sean innovadores con una visión crítica y una formación integral, encaminada a eliminar la enseñanza tradicionalista, reflejándose en contenidos que permitan el reconocimiento y respeto de todos los derechos humanos, desde la universidad pública.

La educación en derechos humanos necesita desarrollar procesos pedagógicos pertinentes que tengan coherencia entre la teoría y la praxis y que se reflejen en sus contenidos académicos, instaurando diálogos permanentes en el aula, con modelos educativos integrales y flexibles basados en los derechos humanos, que partan de la realidad social, de las características personales, culturales y sociales, de la comunicación horizontal en donde los sujetos se identifican como educadores-educandos, así como del desarrollo de la criticidad.

Se debe comprender a la educación en derechos humanos desde su historicidad en México, pues esto permite la creación de nuevos paradigmas de construcción de la realidad misma y constituye una teoría alternativa para reflexionar en torno a las relaciones socioculturales, que aporta y enriquece nuevas concepciones y formas de emancipación social, permitiendo la deconstrucción de los modelos educativos, sacudiéndolos del pensamiento hegemónico del ser y del hacer, y las condiciones sociales postmodernas, para abordarlos desde otra perspectiva, más abierta, plural, incluyente y emancipadora en donde haya oportunidades para todas y todos, consolidando los procesos de protección y prevención de los derechos humanos y permitiendo que los modelos educativos se fortalezcan y enriquezcan formando personas que desde su individualidad, busquen y se mantengan en el camino de la emancipación social, transformando la realidad misma desde la praxis.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

- BELTRÁN GAOS, Mónica, “La importancia de la educación en los derechos humanos. Especial referencia a América Latina”, *Revista DEHUIDELA*, Heredia, Costa Rica, año 2003, núm. 15, <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24457.pdf>.
- BÓRQUEZ BUSTOS, Rodolfo, *Pedagogía crítica*, México, Trillas, 2006.
- BROVETTO, Jorge, “La educación en derechos humanos en la educación superior”, en RAMÍREZ, Gloria (coord.), *La educación superior en derechos humanos: una contribución a la democracia*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2007.
- ESPINOSA Y MONTES, Ángel Rafael, “De la relación entre ética, derechos humanos y la praxis pedagógica”, en ESCAMILLA SALAZAR, Jesús (coord.), *Los derechos humanos y la educación. Una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*, México, Porrúa-UNAM, 2009.
- FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, 50a. ed., México, Siglo XXI Editores, 2007.
- , *Pedagogía del oprimido*, 2a. ed., trad. de Jorge Mellado, México, Siglo XXI Editores, 2005.
- FUENTES MOLINAR, Olac, “Sobre los objetivos del Sistema de Educación Superior en México”, *Revista de Educación Superior ANUIES*, México, año 1972, núm. 1, vol. 1, enero-marzo de 1972, [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista1\\_S2A3ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista1_S2A3ES.pdf).
- GALLARDO, Helio, *Teoría crítica: matriz de posibilidad de derechos humanos*, San Luis Potosí, UASLP, CEDHSLP, 2008.
- GOBIERNO DE LA REPÚBLICA MEXICANA, “Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018”, *Diario Oficial de la Federación*, México, 2013.
- LÓPEZ LÓPEZ, Pedro, “La enseñanza de los derechos humanos en la universidad”, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, España, año 2011, núm. 4, vol. 14.
- MAGENDZO, Abraham, *La pedagogía de los derechos humanos*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación de Chile, 2001.
- MUNGUÍA SALAZAR, Alex, y NAVARRETE GONZÁLEZ, Gilberto Mario, “Los derechos humanos y la universidad en el siglo XXI”, en ESCAMILLA SALAZAR, Jesús (coord.), *Los derechos humanos y la educación. Una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*, México, Porrúa, UNAM, 2009.
- ROSA LÓPEZ, Omar de la, “Educación y derechos humanos en Latinoamérica: una lectura desde la pedagogía”, en ESCAMILLA SALAZAR Jesús

(coord.), *Los derechos humanos y la educación una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*, México, Porrúa, UNAM, 2009.

SÁNCHEZ RUBIO, David, *Contra una cultura anestesiada de derechos humanos*, San Luis Potosí, UASLP, CEDHSLP, 2007.

VILLÁN DURÁN, Carlos, “Las obligaciones de los Estados en materia de educación en derechos humanos”, en GUTIÉRREZ, Juan Carlos (coord.), *Memorias del Seminario Internacional “Educación en derechos humanos”*, México, SRE, 2006.

WENCES REZA, Rosalío, “Educación y derechos humanos: tareas urgentes en México”, *Revista de Divulgación*, México, año 2001, núm. 49.

WOLKMER, Antonio Carlos, “Matrices teóricas para pensar una crítica del derecho” en ROSILLO MARTÍNEZ, Alejandro, y TORRE RANGEL, Jesús Antonio de la (coords.), *Derecho, Justicia y Derechos Humanos, filosofía y experiencias históricas*, San Luis Potosí, UASLP, 2004, pp. 170-192.

———, “Mundialización cultural, pluralismo jurídico y derechos humanos”, en ROSILLO MARTÍNEZ, Alejandro (coord.), *Derechos humanos, pensamiento crítico y pluralismo jurídico*, San Luis Potosí, CEDHSLP, UASLP, 2008.



## LAS COMPETENCIAS BLANDAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Manuel ASTUDILLO ASTUDILLO\*

**RESUMEN:** Los profundos y acelerados cambios que experimenta la sociedad, hace que ésta formule nuevas demandas a los profesionales jurídicos, que para su satisfacción requieren, entre otras, un conjunto de competencias no cognitivas, denominadas competencias blandas (soft skills).

Se abordan las tensiones que soporta el sistema de la enseñanza del Derecho en Chile, la mayor de las cuales son comunes para los países de la región y se remite a una investigación que consistió en replicar la encuesta Tuning América Latina para los Directores de las Escuelas de Derecho chilenas, comprobándose que no existen desviaciones importantes en los resultados de ambas consultas y que, en consecuencia, se evidencia que los programas curriculares en la enseñanza del Derecho en Chile no contienen unidades programáticas que se ocupen suficientemente del nivel de realización de dichas competencias ni que aprecien su nivel de importancia en la formación de los abogados.

Luego de un análisis e interpretación de los resultados de ambas consultas, referido en particular a las competencias específicas, tanto en su grado de importancia como en su grado de realización, se concluye con un llamado de alerta para considerar las competencias blandas en los programas de enseñanza del Derecho.

**ABSTRACT:** Society's profound changes put new demands on legal professionals, including the mastery of a combination of non-cognitive proficiencies known as soft skills.

This article addresses the tensions faced by the legal education system in Chile, many of which are common throughout the region. The article makes reference to research that replicated

---

\* Abogado chileno, magister en docencia universitaria, director del Departamento de Derecho Comercial y la Empresa, Universidad San Sebastián (Chile).

the survey Tuning Latin America for Directors of Chilean Law Schools.” This research effort proves that there are not important deviations among versions of this survey. The research also provides evidence that legal curricula in Chile neither sufficiently address the degree to which soft skills are developed nor emphasizes the level of importance of these skills in the academic training of lawyers.

An analysis of the results of both surveys, including the level of priority given to soft skills in legal curricula and the degree to which they are actually developed, reveals a strong need for the consideration of soft skills in the teaching of law.

**PALABRAS CLAVES:** Competencias blandas, enseñanza del derecho, curriculum.

**KEY WORDS:** Soft skills, the teaching of law, curriculum.

**SUMARIO:** I. *El contexto de la formación jurídica.* II. *Las competencias blandas.* III. *Conclusiones.*

## I. EL CONTEXTO DE LA FORMACION JURIDICA

El hecho que la adquisición de competencias se haya situado en el centro de la formación universitaria, es la síntesis que expresa los diferentes cambios que está experimentando la educación superior. La Conferencia Mundial de la Educación Superior (UNESCO, 1998) destacó la necesidad de acercar la educación superior a la sociedad; intensificar el carácter formativo de las universidades y la eficacia del aprendizaje; profesionalizar la formación universitaria; y lograr un sistema más transparente y accesible. De la misma manera, la Declaración de Bolonia (Ministros Europeos de Educación Superior, 1999) y la declaración y plan de acción 2005-2008 acordado por los Ministros de Educación del Espacio Común de Educación Superior que comparte la Unión Europea con América Latina- el Caribe (ALCUE), en México, abril de 2005, igualmente asume estos retos.<sup>1</sup>

Actualmente, las universidades en Chile se encuentran en un creciente proceso de reformulación de sus currículos, incorporando modelos de

---

<sup>1</sup> Yániz, Concepción, “Las competencias en el currículum universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y la formación del profesorado”, monográfico, Madrid, 2008, [http://www.reforma.fen.uchile.cl/papers/competencias%20curriculo%.20universitario%20\\_%20yaniz.pdf](http://www.reforma.fen.uchile.cl/papers/competencias%20curriculo%.20universitario%20_%20yaniz.pdf).

aprendizaje por competencias o enfoque por competencias. Ello implica, a su vez, un nuevo repensar el perfil de egreso de los educandos.

La formulación del perfil de egreso del educando es el referente fundamental del currículo, ya que este último cumplirá la función de concretizar el enunciado. La misión del grado estará concluida sólo y en la medida que el egresado obedezca en su mayor plenitud a la imagen diseñado en el modelo teórico que es el perfil, con el cual además se da cumplimiento a la misión y visión institucional en un marco de integridad.

El perfil de egreso, en consecuencia, debe interpretar el conjunto de competencias que el egresado requiere para desempeñarse en las áreas de dominio profesional que le son exigidas por la sociedad.

Lo anterior se puede explicar con una breve mención a la historia de la evolución del perfil del licenciado de derecho en Chile. Los estudios de derecho en Chile parten en el periodo colonial en la Universidad de San Felipe, y el perfil del egresado es de formación cultural y no profesional. El estudio se centraba en el Derecho Romano y en Derecho Canónico. El derecho Castellano y de Indias aplicable en la época se aprendía en la Academia de Leyes y Práctica Forense, durante su existencia, y en las Oficinas de abogados.

Con la llegada de la independencia, los estudios de derecho se centran en el Instituto Nacional y ahora el perfil se inspira fundamentalmente en los principios de la emancipación; se suprime la enseñanza del Derecho Romano y se incorpora la enseñanza del Derecho Natural y de Gentes, de la Economía Política y de las leyes patrias. Con el proceso de codificación del siglo XIX, el perfil se define como el abogado comprometido con la ideología de la codificación. La gran reforma de 1902, reformula el perfil de un abogado conocedor de las ciencias jurídicas y sociales.

Al inicio del siglo XX una importante reforma cambia el eje del perfil del abogado chileno, ahora se aspira a formar un científico del derecho, de manera que el derecho sea aprendido de manera sistemática, comprendiendo su desarrollo histórico, fuentes y consecuencias sociales, formando en consecuencia un sujeto culto de las disciplinas jurídicas y sociales. Sin embargo, el llamado modelo “Alessandri” (1935) establece en la U. de Chile el perfil de un técnico profesional del derecho positivo, el cual pasa a ser bastamente cuestionado por movimientos de crítica hacia el ordenamiento jurídico y la enseñanza de dicho derecho a partir de la década de los sesenta y hasta la llegada de la dictadura. Este movimiento innovador, propio de aquél momento histórico, se refleja en el anhelo de un perfil más allegado a la investigación y al estudio de las disciplinas económicas, sociales y filosóficas, conocedor no sólo de la norma jurídica sino de las realidades sociales

en las cuales está actúa, se incorpora la enseñanza clínica y se revisan los mecanismos de evaluación. Esta situación culmina con el rompimiento institucional en el país, que elimina la reforma y retorna al modelo tradicional de 1935, que es replicado por las demás escuelas de derecho existentes en esa época en el país.

En consecuencia, esa es la realidad con la que se encuentra la creación de las nuevas escuelas de derecho privadas que se incrementan a partir de la década de los noventa.<sup>2</sup>

Las nuevas escuelas de derecho parten su quehacer como papel calco de las instituciones tradicionales, copian los planes de estudio, cautivan a sus docentes para horarios parciales con honorarios atractivos en un primer momento; imitan su organización administrativo-académica. A la vez provocan un nuevo fenómeno de gran interés, pues posibilitan la incorporación al sistema de un conjunto de nuevos docentes que jamás hubieran llegado al aula si hubiera persistido la existencia de solo las instituciones tradicionales, dónde los maestros se perpetuaban de por vida.

Durante bastante tiempo persistió un desarrollo de las escuelas de Derecho privadas del país, subyugadas por sí mismas de la influencia en particular de la Escuela de Derecho de la Universidad de Chile. Cualquier innovación en los programas de estudio o perfiles de egreso, requerían mirar primero que hacía ese referente. Sólo con la consolidación de las cohortes de abogados egresados de los establecimientos privados y su aceptación por el mercado, ha permitido en el último tiempo a las escuelas de universidades privadas intentar caminos propios.

En las universidades privadas recién creadas, la carrera de Derecho fue la de mayor demanda. Eso, agregado al bajo costo de explotación que ella representaba permitió potenciar a dichas instituciones e incursionar en otras carreras de mayor inversión y financiar la etapa de desarrollo de infraestructura física. La inversión en capital humano, planes de desarrollo, biblioteca, investigación, extensión hacia la comunidad no siempre están acorde con dicho crecimiento. Un deterioro en las remuneraciones reales de los docentes con el transcurrir del tiempo, trae consigo un alto grado de volatilidad de los equipos académicos, en un gran número de casos.

Hoy los procesos de acreditación obligan a tomar forzosamente algunas rectificaciones, sin embargo todavía se observa, en general, un bajo porcentaje de docentes con dedicación horaria. Las unidades de investigación, organización de eventos académicos extracurriculares, etcétera, no son todo

---

<sup>2</sup> Bascuñan, Antonio, “*Sobre la formación del abogado en Chile en el siglo XXI*”, monografía, Santiago, 2007 <http://www.microjuris.cl>, referencia MUCH\_MJD172

lo coherente que se quisiera con los objetivos que las instituciones proclaman en sus informes auto evaluativos.

Las escuelas de derecho tradicionales, por su parte, gozan en general no tener la tensión de incertidumbre por colocar sus matrículas pues cuentan con un mercado cautivo, lo que no sucede con las demás. Sus tensiones en este orden están con los presupuestos institucionales. Un buen número de ellas, adicionalmente gozan con la captación de estudiantes de alta selectividad. Si bien es cierto que muestran índices de jornadas completas y medias jornadas docentes superiores al estamento privado, no siempre pueden convertir lo anterior en mayor eficiencia y productividad. El nivel académico se ha fortalecido en las últimas décadas con planes de financiación de estudios de doctorado para sus docentes jóvenes, aun cuando en algunos casos en dichos programas no se aprecia una coherencia respecto a sus planes institucionales de mediano y largo plazo o a líneas de investigación previamente determinadas. En otro orden, tensiones inevitables para la docencia reviste los sistemas democráticos de elección de autoridades universitarias y los movimientos que de ellos se derivan en la estructura jerárquica de las instituciones; asimismo, en las universidades privadas los constantes cambios de autoridades académicas afectan los planes de mediano y largo plazo.

Se podría sostener que la enseñanza del derecho se encuentra bajo la fuerza de importantes tensiones: tradición fuertemente enraizada en los procesos enseñanza – aprendizaje; la sensación de no estar respondiendo a las cambiantes necesidades de la sociedad contemporánea; anclajes culturales; resistencia al cambio; paso de una enseñanza para una élite a una enseñanza masificada; tránsito de formar un profesional liberal a formar un profesional corporativizado ; recursos institucionales no siempre enfocados al desarrollo; presiones de mercado; carencia de políticas sobre el perfil del docente; ausencia de acciones continuas de perfeccionamiento; condiciones contractuales para la docencia no acordes con las exigencias de la función; participación en el marketing universitario; imposición en la estandarización de los procesos; nuevas funciones de administración burocrática; escaso diálogo de pares; falta de atención institucional a los microclimas culturales; debilidad de liderazgos; carencia de pertenencia institucional; exigencias institucionales endógenas y autoritarias para incorporar nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje; carencia de participación en las decisiones institucionales; vinculación transitoria con las casas de estudio; sometimiento a procesos de acreditación, nuevas formas de relacionamiento profesor-estudiante; y, otros que permiten fundar la percepción de que la docencia en las escuelas de derecho en Chile y en especial el contexto de desarrollo profesional de sus docentes, está bajo un fuerte conjunto de

tensiones complejas que el sistema, de una manera u otra debe abordar a la máxima brevedad.<sup>3</sup>

Más allá de los esfuerzos de las distintas escuelas por inyectar elementos al currículo que pueda dar diferenciación o sello institucional que sean atractivos al mercado y que generalmente no trascienden el discurso, todas ellas se acomodan con el instructivo de la Comisión Nacional de Acreditación que señala: “ El currículo conducente a la formación del Licenciado en Ciencias Jurídicas debe comprender todos los aspectos esenciales de la disciplina y conferir una formación general y científica necesaria para el adecuado desempeño profesional”.<sup>4</sup> Ya podemos observar, en consecuencia, que estamos frente a un currículo con el explícito objeto de formación profesional.

En Chile, este profesional es el Abogado, el cual es investido profesionalmente por uno de los poderes del Estado, que es el Judicial. Este lo habilita como competente para ejercer un conjunto de dominios profesionales, una vez verificada su licenciatura en la disciplina jurídica por una universidad reconocida por el Estado; la realización de una práctica profesional supervisada y requisitos formales de idoneidad, quien en definitiva le confiere la competencia de ejercicio profesional es el título otorgado por la Excelentísima Corte Suprema.

El modelo tradicional de enseñanza del derecho, del cual han sido sujeto y objeto todos los profesores de Derecho de la actualidad, es aquél que considera a los estudiantes como acumuladores del conocimiento reproducido por sus maestros mediante clases expositivas, con una posición de superioridad de parte del maestro. Un proceso evaluado de conformidad a la capacidad de repetición de los contenidos a plena y arbitraria satisfacción del profesor. Lo deseable es que el aprendiz haga suyo el conocimiento recibido del maestro, ojalá sin transformaciones.

En las evaluaciones los discípulos se someten al juzgamiento del maestro, el cual no requiere de sujeción a rúbrica alguna. Las clases magistrales de los profesores quedan en apuntes tomados literalmente por estudiantes, muchas de las cuales son publicadas con gran éxito editorial. Sin embargo, una nueva realidad hace difícil el método, el Derecho se torna dinámico, las normas jurídicas cambian porque los fenómenos y los desafíos que enfrenta la sociedad a su vez son cambiantes, el cúmulo de información se hace dificultoso de administrar, se obliga a memorizar un derecho positivo

---

<sup>3</sup> Coloma, Rodrigo, “El Ocaso del profesor Binns. Un ensayo acerca de la enseñanza del derecho en Chile”, *Revista Ius Praxis*, Universidad de Talca, Talca, 2005, pp.133-172.

<sup>4</sup> Comisión Nacional de Acreditación, “Criterios de evaluación para carreras de Derecho”, Santiago, 2010.

sobre el cual no hay certeza de vigencia cuando el estudiante concluya sus estudios.

Por otra parte, y no menos importante, el proceso de enseñanza aprendizaje ya no tiene como receptor a una elite, ahora la masificación muestra que entre los estudiantes existe un número apreciable de ellos que no portan competencias básicas que debieron haber adquirido en los ciclos educacionales previos que le permitan cursar con éxito la licenciatura o no se han desarrollado en un ambiente provisto de bienes culturales mínimos. Surgen programas vespertinos con estudiantes adultos los cuales se incorporan a programas similares a los cursos diurnos, a pesar que la mayoría de ellos soporta a lo menos cuarenta y cinco horas semanales de jornada laboral.

En consecuencia, nace la percepción que debe haber un cambio en la estrategia didáctica: menor repetición y mayor comprensión; ahondar en las instituciones jurídicas; transferir experiencia; comunicar con fluidez; enseñar a aprender; dar protagonismo al estudiante; construir conocimiento junto y con el educando; conciliar el saber con el saber hacer; estimular liderazgos, creatividad y acciones colaborativas; establecer mecanismos de evaluación objetivos y transparentes; centrar en los estudiantes el proceso; reemplazar objetivos por resultados de aprendizaje, comprender el nuevo relacionamiento profesor-estudiante; administrar los conflictos del aula; explicitar valores, etcétera.

Sin embargo, algunos maestros se preguntan: ¿cambiar para qué?; hemos sido formado así y hemos sido exitoso en la profesión. Y el cambio no viene del interior de las escuelas de Derecho, sino de las cúpulas institucionales. Diversos expertos educacionales venden diversos modelos de enseñanza-aprendizaje. Bolonia y Tuning se convierten en referentes obligados.

No siempre se tiene en cuenta el conjunto de micro culturas que componen las distintas disciplinas que una universidad imparte; estudiantes y profesores se aferran a la tradición. La falta de dialogo participativo; la insuficiencia de competencia en los actores; la resistencia al cambio, la amenaza que los cambios representan a los legítimos intereses de los docentes( menores horas de aula/ menores rentas); las nuevas exigencias de los modelos propuestos y el no reconocimiento contractual de la mayor carga asincrónica para los docentes; la imposición autoritaria de los nuevos modelos; los nuevos sistemas de control; el sometimiento a la estandarización; la pérdida del concepto de libertad de cátedra; la precariedad en el cargo de docente y la sensación del académico senior de encontrarse en un sistema que no es la universidad que conoció; el bajo perfil de los órganos de pares, etc. son los elementos de las tensiones al interior del aula, que ya no es el templo reser-

vado a los iniciados pues su intimidad pretende ser violentada por sistemas de evaluación invasivos.

Un referente importante, a veces un tanto desconocido al interior de la comunidad académica-jurídica, la constituye el Proyecto Tuning – América Latina que surge en un contexto de reflexión sobre la educación superior, siendo hasta finales de 2004 sólo una experiencia Europea, como respuesta al desafío planteado por la Declaración de Bolonia. Tuning es más que un proyecto, se ha convertido en una metodología internacionalmente reconocida.

El proyecto Tuning en América Latina surge en Europa, pero planteada por Latinoamericanos, en la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC), en la ciudad de Córdoba ( España) en octubre de 2002. El Proyecto es una idea intercontinental, nutrido con el aporte de académicos europeos y latinoamericanos.

El proyecto cuenta con una cobertura en diecinueve países y en ciento noventa universidades latinoamericanas y su funcionamiento fue garantizado por el Programa Alfa, contando con una estructura que comprende un Comité de Gestión, doce grupos de trabajo, uno por cada una de las áreas temáticas y diecinueve Centros Nacionales trabajando en conjunto.

El Proyecto Tuning América Latina reconoce a la carrera de Derecho como una de las más antiguas en el espacio universitario de la región y que en general resulta extraño a un modelo de formación por competencias. El Grupo de Derecho del proyecto se constituyó en abril de 2006 y está integrado por representantes de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, España, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. El punto de partida de los trabajos consideró la necesidad de: *a)* modernizar la enseñanza del Derecho, ajustándola a los nuevos tiempos y realidades; *b)* lograr un sistema que cubra plenamente las necesidades del futuro profesional y de los empleadores; *c)* avanzar en un proceso de internacionalización en la enseñanza del Derecho, que permita la movilidad de estudiantes, profesionales y académicos, y *d)* incrementar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje con un modelo transparente. Se coincidió en la conveniencia de profundizar en un modelo educativo basado en el desarrollo de competencia de los estudiantes. Esto consta en la declaración del informe.

Asimismo, se elaboró un perfil de funciones profesionales del área, distinguiendo las principales funciones públicas y privadas y el grupo de trabajo concordó en un listado de 24 competencias específicas para el área, con el propósito de verificar su validez. Se procedió a realizar una consulta en



cuanto al nivel de importancia atribuido a cada una de las competencias y el grado de realización de las mismas.

La encuesta abarcó trece países de la región, 2216 respuestas procesadas, de las cuales el 20,4% correspondió a académicos, 18,9% a empleados, el 38,4% a estudiantes y el 22,3% a graduados. En el mes de junio de 2006 fueron validados y analizados los resultados numéricos de las encuestas efectuadas.

El listado de Competencias Específicas para la enseñanza del Derecho, comprendido en la consulta, fue el siguiente:

1. Conocer, interpretar y aplicar los principios generales del Derecho y del ordenamiento jurídico.
2. Conocer, interpretar y aplicar las normas y principios del sistema jurídico nacional e internacional en casos concretos.
3. Buscar la justicia y equidad en todas las situaciones en las que interviene.
4. Estar comprometido con los Derechos Humanos y con el Estado social y democrático de Derecho.
5. Capacidad de ejercer su profesión trabajando en equipo con colegas.
6. Capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios como experto en Derecho contribuyendo de manera efectiva a sus tareas.
7. Comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos -entre otros-, considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho.
8. Ser consciente de la dimensión ética de las profesiones jurídicas y de la responsabilidad social del graduado en Derecho, y actuar en consecuencia.
9. Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente.
10. Capacidad de dialogar y debatir desde una perspectiva jurídica, comprendiendo los distintos puntos de vista y articulándolos a efecto de proponer una solución razonable.
11. Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos.
12. Conocer una lengua extranjera que permita el desempeño eficiente en el ámbito jurídico (inglés, portugués y español).
13. Capacidad para usar la tecnología necesaria en la búsqueda de la información relevante para el desempeño y actualización profesional.
14. Capacidad para aplicar criterios de investigación científica en su actividad profesional.

15. Capacidad para aplicar sus conocimientos de manera especialmente eficaz en un área determinada de su profesión.
16. Capacidad de enfrentar nuevas situaciones y contribuir a la creación de instituciones y soluciones jurídicas en casos generales y particulares.
17. Capacidad para redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros.
18. Capacidad para analizar una amplia diversidad de trabajos complejos en relación con el Derecho y sintetizar sus argumentos de forma precisa.
19. Capacidad para tomar decisiones jurídicas razonadas.
20. Comprender y relacionar los fundamentos filosóficos y teóricos del Derecho con su aplicación práctica.
21. Demostrar conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico.
22. Capacidad de actuar jurídica y técnicamente en diferentes instancias administrativas o judiciales con la debida utilización de procesos, actos y procedimientos.
23. Capacidad para decidir si las circunstancias de hecho están suficientemente claras para poder adoptar una decisión fundada en Derecho.
24. Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa.<sup>5</sup>

Algunos resultados y reflexiones a que dio origen la consulta, fueron las siguientes:

En cuando al grado de realización de las competencias específicas, los cuatro grupos coincidieron en que las competencias de mayor grado de realización fueron “actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensas de los intereses de las personas a las que representa” y “conocer, interpretar y aplicar los principios generales del Derecho y del ordenamiento jurídico”.<sup>6</sup>

En las reflexiones del proyecto sobre los resultados, se indica que la priorización de dichas competencias

Puede ser interpretadas como una señal de alerta respecto de la concepción tradicional de la enseñanza del Derecho, caracterizada por un énfasis exacerbado en la retención de información jurídica supuestamente relevante ( normas jurídicas o teoría doctrinales entre otras) y en general por la

---

<sup>5</sup> Benetone *et al.* (eds.), *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en américa latina. Informe final Proyecto Tuning América Latina*, Bilbao, U. de Deusto y U. Groningen, 2007.

<sup>6</sup> *Ibidem*, pp. 68 y 69.

conceptualización en desmedro del desarrollo de ciertas habilidades profesionales y del fortalecimiento de los valores éticos. La primera de las competencias aludidas revela una fuerte valoración del rol del abogado como profesional que facilita la solución de problemas jurídicos, para lo cual no basta el conocimiento de normas o principios relevantes, sino que es necesario, además, ser capaz de construir argumentos acordes a las exigencias de la cultura jurídica imperante y de las expectativas sociales. La segunda de las competencias mencionadas, revela la apreciación del comportamiento ético de los abogados, de quienes se espera que provea de confianza a sus clientes y a la sociedad en general.<sup>7</sup>

## II. LAS COMPETENCIAS BLANDAS

En el paso como estudiantes por los establecimientos responsables de su formación, los graduados en Derecho han compartido con compañeros y compañeras que destacaban nítidamente por su alto desempeño en las exigencias curriculares y sobre las cuales recaían los mejores augurios sobre el éxito que los habría de acompañar en su futura trayectoria profesional. Sin embargo, transcurrido el tiempo y ya en la actividad profesional, en muchos casos se comprueba cómo algunos de ellos no alcanzan a cumplir las expectativas de excelencia que habían proyectado entre aquellos que los conocieron en su etapa formativa.

Lo mismo comprueban a diario los docentes universitarios cuando observan rendimientos de excelencia en algunos estudiantes que luego, en el mundo laboral, no cumplen las expectativas que sus maestros habían cifrado en ellos. Y a contrario sensu, muchos estudiantes de rendimiento discreto e inclusive rayando en el límite de la suficiencia, presentan en la vida profesional destacadas y meritorias actuaciones.

### 1. *¿Qué explicación se puede dar a esta realidad?*

En el período de post segunda guerra, la ciencia de la administración de los recursos humanos dio gran importancia al manejo de la tecnología como un factor distintivo de competitividad, asociando dicho concepto a la importancia de la especialización en la función productiva. En consecuencia, el dominio del micro especialista asentó su reinado. Sin embargo, con

---

<sup>7</sup> *Ibidem*, pp. 128 y 129.

el transcurrir del tiempo, se pudo observar que en una industria cualquiera, algunas empresas eran más exitosas que otras, a pesar de contar con similar tecnología y con especialistas de calidad y formación comunes. ¿Dónde estaba entonces el factor distintivo?

El clima organizacional y ciertas características del capital humano marcaban la diferencia. Coincidentemente las organizaciones de éxito se caracterizaban por la presencia de un importante liderazgo adecuado al grado de madurez y desarrollo de la organización, por relaciones interpersonales fluidas y horizontales, por una visión colectiva de futuro, por formulaciones colectivas de estrategias a mediano y largo plazo, por un incentivo efectivo a la innovación y la creatividad de sus integrantes, por sistemas de retribución al trabajo con directa relación al logro, una vocación de servicio al cliente y por sobre todo una mirada holística más allá de la propia organización, que comprende el contexto histórico cultural de la misma, su misión y visión y por sobre todo la adhesión a un conjunto de valores y comportamientos éticos.

Evidentemente, esta nueva mirada exigía replantearse las competencias de los integrantes de las organizaciones. Los sistemas educacionales, sin embargo, no siempre son los suficientemente oportunos para reaccionar frente a las nuevas demandas del mundo productivo.

Toda profesión debe tener presente, en todo caso, que la sociedad cuando demanda de ellos la satisfacción de nuevas necesidades no está dispuesta a esperar. De una manera u otra busca la solución en otros senderos. Así el mundo productivo buscó en su capital humano un conjunto de competencias que hasta entonces no eran consideradas por el mundo académico, en dónde más bien se creía que la responsabilidad de la universidad era entregar al educando solo elementos formativos, de información y conceptuales de la disciplina respectiva y que el hacer o praxis de la disciplina debería venir con la adscripción del sujeto al mundo laboral.

Había que levantar la vista y ver más allá del tornillo, que tan bien conocía el especialista y para ello se requerían hombres y mujeres que poseyeran liderazgo, hicieran productivo el trabajo en grupo, que tuvieran una mirada al futuro, capaces de elaborar proyectos y visiones estratégicas, innovadores, resistentes a la frustración, capaces de convertir las amenazas en oportunidades, proyectivos, con vocación de servicio y especialmente con sólidos valores. ¿Dónde encontrar el capital humano con esas cualidades, si hasta el momento el sistema académico consideraba que ellos eran rasgos de la personalidad individual no susceptibles de entrenar en las aulas?

Al parecer los profesionales de las ciencias humanas estaban más cerca de dichas destrezas. Así tenemos el ejemplo de Hewlett Packard (1999), una

de las más importantes transnacionales de informática, que convirtió en CEO a una licenciada de Stanford en Historia Medieval y Filosofía, como es el caso de Carly Fiorina

Otros cambios también fueron ignorados por el sistema educacional. Es el caso de la pérdida de presencia de las denominadas profesiones liberales, que en uno de sus aspectos se caracterizaba por un ejercicio profesional ermitaño, sin interacción de colaboración con sus pares. Hoy la situación es distinta. Verbigracia, los médicos se agrupan en grandes centros asistenciales en que el trabajo interdisciplinario, de grupo y de colaboración constituye el modelo de entrega de sus servicios profesionales; los abogados se incorporan a las organizaciones para prestar servicios exclusivos a un solo cliente o constituyen estudios con un grupo importante de colegas para dar una atención lo más integral posible a los usuarios. Todo ello los obliga a la interacción colaborativa de pares, e inclusive acciones interdisciplinarias, desconocida hasta hace poco tiempo atrás y al diseño de estrategias corporativas para la obtención de objetivos.

Los llamados de atención no se dejan esperar. Al finales de los noventa (noviembre 1997), la Comisión Europea de Educación superior enuncia como un objetivo de la educación superior de nueva generación “el desarrollo de la capacidad de empleo, a través de la adquisición de competencias necesarias para promover, a lo largo de toda la vida, la creatividad, la flexibilidad, la capacidad de adaptación y la habilidad para aprender y resolver problemas”.

Respondiendo a esa exigencia, hoy el mundo del trabajo y el mundo de la educación superior hablan de “competencias blandas” [Soft Skills], para referirse a un conjunto de habilidades no cognitivas, esenciales de aprender para responder exitosamente en una función laboral y que son requeridas para cualquier tipo de trabajo o con respecto a una o más áreas de dominio profesional y aquellas indispensables para ejercer una función laboral determinada y que influyen en como una persona expresa determinados patrones de comportamiento positivo en su relación con los demás.

En esta línea el Proyecto Tuning para América Latina, al igual que el europeo, reconoce bajo la denominación de competencias genéricas aquellas compartidas que pueden generarse en cualquier titulación y que son consideradas importantes por ciertos grupos sociales y que revisten gran importancia en una sociedad en transformación, donde las demandas se están reformulando constantemente.

Ahora bien, el desarrollo de estas competencias debe estar presente en las asignaturas disciplinares donde se materializan las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales. Sin embargo las diferentes disci-

plinas profesionales reclaman de estas competencias distintos niveles en los logros de las destrezas. Cuestión importante que hay que tener en cuenta, pues cada una de estas competencias comprenden técnicas que potencian y amplifican las habilidades personales de los sujetos y que sin embargo, en cuando a su enseñanza no siempre podemos dejarla a cargo de la asignatura disciplinar para no distraerla de su objeto principal que es la entrega de competencias específicas.

## 2. *¿Cómo se aprecia esta realidad?*

Las asignaturas disciplinares que comprende el currículo, están llamadas a tributar a las competencias tanto específicas como genéricas y en sus actividades se deben desarrollar las mismas; sin embargo, lo anterior requiere de un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje de acompañamiento, que permita la entrega de las técnicas propias que acompañan las competencias blandas. A modo de ejemplo, se puede señalar que una o más asignaturas pueden utilizar como actividad de aprendizaje el debate controversial; sin embargo, las destrezas que deben poner en acción los educando al efecto requieren del dominio de técnicas que hacen posible debatir con eficacia.

Las competencias blandas tienen que ver con nosotros y con nosotros y los otros. Son el reflejo de nuestro comportamiento, tienen una impronta procedimental y actitudinal. Ello acrecienta nuestro interés y es de la mayor relevancia si estamos de acuerdo con la psicología cognitiva que postula que aprendemos justamente lo que despierta nuestro interés.

Para despertar dicho interés es conveniente explicitar a los educandos las competencias blandas que están desarrollando en las distintas actividades de aprendizaje y evaluación. Hacer ver que situaciones emocionales gravosas para el estudiante como es obtener una baja calificación en una asignatura, permite desarrollar una competencia tan importante como es la resistencia a la frustración; o el dilema ético que debe resolverse entre el sentimiento solidario y el sentido de justicia que reclama una coevaluación ciega de pares, es altamente significativo para su formación ética y profesional.

A fines del 2010, en el marco del programa de Magister en Docencia Universitaria de la Universidad del Desarrollo (Chile), quisimos conocer la opinión de los directores de escuelas de derecho del país sobre los grados de importancia y realización de las competencias genéricas y específicas definidas por el proyecto Tuning para América Latina. Al efecto utilizamos en el mismo instrumento de la consulta.

Al justificar la iniciativa, tuvimos en consideración los siguientes antecedentes:

- i) La sociedad chilena ha sufrido en las últimas décadas importantes cambios en todo orden de cosas: recuperación de institucionalidad democrática; crecimiento económico; nuevos comportamientos sociales; globalización y apertura al exterior; cambios y consolidación institucional; cambio en la escala axiológica; movilidad de los sujetos sociales; diversidad, innovación tecnológica creciente y mercados competitivos; nuevos referentes de género; educación superior masiva; cambios en la lógicas de producción y comunicación; aspiración colectiva de desarrollo; empoderamiento ciudadano; baja apreciación de la institucionalidad política; etcétera;
- ii) Estos cambios han generado la demanda de satisfacción a nuevas necesidades sociales que las profesiones deben hacerse cargo, en especial las denominadas profesiones tradicionales, como es el caso de la profesión de abogado, configurando un nuevo escenario en el mundo del trabajo;
- iii) Las Escuelas de Derecho, en consecuencia, son las llamadas a detectar y configurar estas nuevas demandas y a elaborar mecanismos proyectivos que permitan conocer anticipadamente las que en el futuro se presentarán, con el objeto de enunciar perfiles de egreso que den satisfacción a dichos requerimientos;
- iv) Es una realidad ineludible que los programas de enseñanza del Derecho deben abordar aquellas competencias no cognitivas que requieren las áreas de dominio de las actuales profesiones jurídicas, que ya no se limitan al abogar solamente, como pudiera haber ocurrido en el pasado. El profesor Coloma Correa, ha sostenido que

...en la literatura reciente ha tomado especial fuerza la idea de que los aprendizajes universitarios deban centrarse en el desarrollo de competencias básicas de las que debiera estar dotado todo buen profesional. En el caso de los abogados esto debería llevar a pensar que esta clase de profesionales no se destacaría tanto por su dominio de la legislación vigente, sino más bien, por su capacidad para enfrentar problemas de manera creativa, por su capacidad para construir buenos argumentos, por su responsabilidad, etcétera.<sup>8</sup>

- v) Asimismo, es perfectamente reconocible que los programas de estudio en la enseñanza del derecho prevalece la jerarquía de las com-

---

<sup>8</sup> Coloma, Rodrigo, *op cit.*

potencias conceptuales. Bascuñan,<sup>9</sup> señala que “habitualmente se ha considerado en los planes de estudio de derecho sólo el contenido de conocimientos”. Entonces, cabe la pregunta ¿cómo los estudiantes de derecho se procuraban las denominadas competencias blandas requeridas en el mundo del trabajo, bajo la hipótesis que ellas son necesarias para el desempeño de la profesión jurídica? El propio profesor Bascuñan nos recuerda “que en otras épocas la enseñanza en las Escuelas de Derecho se desarrollaba en media jornada, el estudiante podía ejercer como procurador en estudios de abogados o en tribunales el otro medio tiempo”. O sea, las competencias procedimentales y actitudinales eran sin lugar a dudas entregadas por el aprendizaje laboral paralelo a la formación académica. Hoy, también un número considerable de estudiantes tienen trabajos a tiempo parcial, pero debido al proceso de masificación, sólo un número limitado de ellos lo hace en la actividad jurídica. En consecuencia, sólo una minoría puede hacer uso de este proceso de formación dual;

- vi) Actualmente, un creciente número de Escuelas de Derecho en Chile han reformulado sus tradicionales currículos convirtiéndolos en currículos por competencia o enfoques por competencias. Si bien el tránsito de los programas por objetivos a las competencias cognitivas (“del saber”) ha tenido sus especiales y particulares dificultades, mayores han sido cuando se han enfrentado las competencias procedimentales (“del saber hacer”) y actitudinales (“del ser”) toda vez que ellas tenían escasa consideración en el currículo tradicional, y
- vii) Los cambios observados en este sentido tienen su inspiración en el desafío de la Declaración de Bolonia (declaración de los Ministros de Educación europeos, de junio de 1999) y que se proyecta a la región latinoamericana a partir de 2004 con el Proyecto Tuning América Latina. Se evidencia que las necesidades de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior también son parte de nuestro continente permeado por el proceso de globalización. Sin embargo, es fácil constatar que los cambios introducidos no han tenido su génesis al interior de las Facultades de Derecho, sino más bien han sido impuestas por las políticas universitarias corporativas, lo que ha dañado el grado de adhesión académica a tales transformaciones.

Los resultados de la investigación a la cual hacemos mención, entregó como resultado global una convergencia entre los dos estudios, reflejando

---

<sup>9</sup> Bascuñan, Antonio, *op. cit.*



una sintonía de los directivos de las escuelas de derecho chilenas con los académicos de la Región.

A modo de ejemplo, podemos señalar algunos resultados más relevantes de la misma:

- i) En lo relativo a la importancia asignada a las competencias específicas, se pudo observar una alta valoración de parte del grupo encuestado, en especial con la competencia “Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de los intereses de las personas a las que representa”;
- ii) La competencia genérica categorizada entre la más importantes según su grado de importancia, que tiene un mayor grado de realización es “Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión”, concordante por su parte, con la competencia específica categorizada entre las más importantes que muestra el mayor grado de realización: “Conocer e interpretar y aplicar los principios generales del Derecho y del ordenamiento jurídico”.
- iii) La competencia genérica catalogada entre las más importantes, que en cambio tiene un menor grado de realización es “Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas” y la competencia específica catalogada en esta categoría es “Ser consciente de la dimensión ética de las profesiones jurídicas y de la responsabilidad social del graduado de Derecho, y actuar en consecuencia”.
- iv) La competencia genérica “Capacidad de comunicación en un segundo idioma”, presentó un bajo grado de realización respecto al nivel de importancia asignado, siendo plenamente concordante con la competencia específica “Conocer una lengua extranjera que permita el desempeño eficiente en el ámbito jurídico” que, a su vez, presenta también una baja estimación de realización con respecto al grado de importancia asignada.
- v) La competencia genérica “Habilidades Interpersonales” es mayormente apreciada por los directivos académicos chilenos, a diferencia de sus pares de la región que la ubican entre las menos valorizadas en su grado de importancia.
- vi) La competencia genérica “Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación”, se encuentra en el estudio en comento como una de las competencias menos importantes, sin embargo presenta a su vez un alto nivel en el grado de realización con respecto a la importancia asignada.

- vii) Las seis competencias específicas menos importantes según la totalidad de los grupos consultados por el proyecto Tuning América Latina, son plenamente coincidentes con el estudio practicado, salvo que en este último no considera en esta categoría la competencia “Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos”.
- viii) Los mayores logros de realización en relación a la importancia asignada a las competencias genéricas, ésta corresponde al “Conocimiento sobre el área de estudio”; y, las menores a “Capacidad de comunicación oral y escrito” y “Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente”. En esta misma categoría, pero referido a las competencias específicas, los mayores logros de realización corresponde a “Capacidad de dialogar y debatir desde la perspectiva jurídica, comprendiendo los distintos puntos de vista y articulándolos a efecto de proponer un solución razonable”, y la menor: “Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa”.
- ix) Los mayores resultados de realización en relación a la importancia asignada, presentes en las competencias específicas, corresponde a “Conocer, interpretar y aplicar los principios generales del Derecho y del ordenamiento jurídico y la menor: “Ser consciente de la dimensión ética de las profesiones jurídicas y de la responsabilidad social del graduado en Derecho, y actuar en consecuencia.”
- x) Las competencias genéricas del factor “Proceso de Aprendizaje” presentan en su conjunto la más alta valorización según su grado de importancia. La menor valorización en este rubro se aprecia en las competencias que conforman los factores “Contexto tecnológico e Internacional” y “Valores Sociales.
- xi) En el factor Proceso de Aprendizaje, la competencia genérica “Capacidad de comunicación oral y escrita”, consignada como mayormente valorada según su grado de importancia, no tiene igual nivel de valoración en su grado de realización. Lo mismo ocurre en el factor Habilidades Interpersonales con la competencia “Capacidad para tomar decisiones”.
- xii) Respecto a los factores que agrupan las Competencias Específicas, según su grado de Importancia, se puede observar que las competencias agrupadas en “Valores Sociales” registra la más alta valoración. Este mismo grupo, en las competencias genéricas se ubicó en los últimos lugares.

### III. CONCLUSIONES

Así se pueden exhibir ciertas conclusiones:

- i) Las competencias presentes en los estudios de derecho, con menores grados de realización respecto a la importancia asignada, corresponden a competencias procedimentales y actitudinales. Asimismo, se reconocen como mayormente lograda las competencias conceptuales y como menos logradas las relativas a la comunicación y los procesos meta cognitivos
- ii) Los fenómenos de globalización e internacionalización de los negocios jurídicos en general, no se han asumido o internalizado en los programas de estudio, especialmente en las competencias no cognitivas referidas a los mismos, como es el caso los bajos niveles de realización que se detectan en la competencia genérica “Habilidad para trabajar en contextos internacionales”, acorde con la competencia específica “Dominio de un segundo idioma”
- iii) Se asigna una baja importancia respecto de la utilización de tecnologías de la información, significando que los programas de estudio no se hacen cargo del nivel de alfabetización digital que debe acompañar a cualquier profesional en el momento actual. Sin embargo, el nivel de realización en este aspecto es alto, lo que señala que dichas competencias son adquiridas por los educandos fuera de los objetivos curriculares como un imperativo de exigencia de la sociedad moderna.
- iv) En particular en Chile, se conferiría mayor importancia, en relación con los demás países de la región, a las competencias procedimentales y actitudinales relacionadas con los procesos de negociación y medios alternativos de solución de conflictos, lo que recogería tendencias actuales de dicho ordenamiento jurídico. De igual forma, se habría fortalecido en el último tiempo la entrega de competencias en materia de litigación oral, para satisfacer los nuevos requerimientos de oralidad incorporados en el sistema procesal.
- v) Un llamado de atención puede ser la baja valorización que se asigna al contexto internacional en los estudios de derecho, pues es disonante con la realidad de una sociedad globalizada, con creciente importación y exportación de capitales y con un creciente comercio exterior. Lo mismo ocurre respecto a la baja valorización de las competencias que comprenden “Valores Sociales”, en momentos en

que nuestra sociedad, sus organizaciones e individuos muestran una tendencia de preocupación y valorización a las responsabilidades ciudadanas y sociales; transparencia en el actuar; ética, equilibrio ecológico, reconocimiento y respeto de la diversidad; servicio público, etcétera.

- vi) El hecho que los mayores logros de realización en relación a la importancia asignada, obedezcan a competencias conceptuales en los estudios de derecho y que los menores logros de realización se observen en competencias procedimentales y especialmente actitudinales, está revelando profundas carencias en la eficiencia de los procesos de enseñanza aprendizaje. O sea, las actividades enseñanza aprendizaje no estarían disminuyendo la brecha entre el grado de importancia atribuido a una competencia y su correlativo grado de realización.
- vii) Los directivos académicos chilenos otorgan a las competencias del factor “Habilidades interpersonales” una mayor importancia y consideración que los académicos de la región, lo que podría inducir a un mayor desarrollo de las competencias blandas en el corto y mediano plazo para satisfacer dicha valorización.
- viii) En consecuencia, este conjunto de resultados relevantes permite apreciar la urgente necesidad de potenciar en los proyectos curriculares actividades conducentes a desarrollar las competencias blandas, sin perjuicio de la natural importancia que revisten las competencias disciplinares en la formación del profesional jurídico.
- ix) El fortalecimiento de este tipo de competencias requiere un adiestramiento práctico a partir del reconocimiento de un marco teórico; por tanto, una de las formas más recurrentes a utilizar es el modo de taller, dónde se desplieguen actividades con una dinámica activa, donde está presente un protagonismo autónomo del educando, un desarrollo lúdico, de simulación y de roll playing. Estas unidades de aprendizaje no requieren, todas ellas, de estructuras semestrales rígidas, pudiendo ser programadas en tiempos inferiores y deben ser susceptibles de eximición si se acredita poseer las competencias respectivas. Por su parte, los grados de cualificación que se definan en los recursos de aprendizaje deben estar claramente establecidos y, en lo posible, existiendo la posibilidad real de evidenciar, en el futuro, mayores grados de desarrollo.
- x) En resumen, la sociedad demanda de nuestros profesionales un conjunto de competencias transversales no cognitivas que deben estar presentes en todas las profesiones; aun cuando en unas y otras los niveles de logro de las respectivas destrezas sean diferentes. Estas

competencias marcan en definitiva el éxito de la experticia técnica del profesional. Sólo con el dominio técnico de la profesión, por excelente que el mismo sea, no es suficiente para contar con un profesional que se desempeñe con los más altos estándares de calidad. Las competencias blandas reclaman un conjunto de actividades de aprendizaje específicas que deben ser incorporados a los currículos, de manera de posibilitar a los educandos el dominio de las técnicas que construyen las destrezas para el desarrollo de cada una de ellas. Ello facilitará el desarrollo de dichas competencias al interior de las asignaturas disciplinares.

- xi) Aquellos programas formativos que se retarden más en dotar a sus estudiantes de competencias blandas, serán con toda seguridad desplazados por aquellas que sí han comprendido la importancia de las competencias blandas en el mundo del trabajo y consecuentemente en el mundo de la formación profesional.
- xii) Respecto al alto grado de importancia que el estudio le asigna a las competencias específicas del factor “Valores sociales”, a diferencia de la baja consideración asignada a las competencias generales del mismo factor, estaría indicando la importancia de dotar de especificidad hacia el perfil de la carrera de derecho las acciones tendientes a potenciar dichas competencias.
- xiii) Como se ha podido observar, la doctrina y la experiencia empírica, acompañada de los estudios a los cuales se ha hecho referencia, dejan de manifiesto la importancia de potenciar el desarrollo de las competencias blandas en la enseñanza del derecho, como una forma de dar satisfacción adecuada a las necesidades que la sociedad pretende satisfacer de parte de los servicios jurídicos, especialmente en su grado de exigencia sobre la calidad de los mismos. Por otra parte, esto constituye una exigencia, para asegurar el mejor desempeño profesional de nuestros licenciados, asegurando a la vez la excelencia en los procesos de enseñanza aprendizaje de las profesiones jurídicas.
- xiv) Por tanto, si bien es cierto que la enseñanza del derecho se encuentra bajo el influjo de crecientes tensiones, la adecuación de los programas de estudios deben contemplar, con la exigencia que imponen los tiempos de trabajo académico, la cobertura de competencias que creen y/o potencien en los estudiantes un conjunto de habilidades sociales, motivacionales, culturales y axiológicas que configuren un ser humano con un conjunto de atributos valorables para su propio desarrollo y para su convivencia con los demás, permitiéndole ejer-

cer su actividad profesional con la mayor eficiencia técnica y debido comportamiento ético.

- xv) Para finalizar, podemos asentar una sentencia conocida, al parecer anónima y que relata muy bien una realidad sobre el tema en comentario: “Por las competencias duras serás contratado y por las competencias blandas serás despedido.”

Las Escuelas de Derecho no deberán permitir aquello para sus estudiantes en su futura vida profesional. Estas tienen la responsabilidad de romper dicho paradigma.

## LA PRÁCTICA PROFESIONAL: UN ELEMENTO INDISPENSABLE EN LA EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES QUE PARTICIPAN EN LA FORMACIÓN JURÍDICA UNIVERSITARIA

Pablo BARRAGÁN\*

RESUMEN: La práctica profesional es un elemento indispensable, no solo en los alumnos, sino también en quienes los forman, es decir, los docentes. Razón por la cual, resulta necesario que en las evaluaciones a las que están sujetas las universidades (públicas y privadas) y sus profesores, tanto de los organismos nacionales como de los internacionales, se deba evaluar el ejercicio profesional de los docentes para garantizar que como formadores de futuros profesionistas, al menos se mantienen actualizados y activos en las áreas en que están formando a las próximas generaciones.

Para percatarse que los contenidos de los planes y programas de estudio para la Licenciatura en Derecho o Carrera de Abogado, son eminentemente teóricos, es decir, que carecen de la parte práctica, no hay, ni siquiera que revisarlos a fondo, pues basta con darles una simple leída. No obstante de los esfuerzos realizados para incluir en las asignaturas, actividades prácticas, así como la incorporación adicional en muchas universidades, de talleres, clínicas y estudios de casos para una mejor preparación práctica de sus estudiantes; desafortunadamente, éstos no están cumpliendo con su objetivo, ya que, se han vuelto (si es que alguna vez lo fueron) en asignaturas teóricas y no prácticas.

Si los organismos acreditadores, nacionales e internacionales no evalúan el ejercicio profesional de los docentes, es muy probable que sigamos formando alumnos teóricos.

ABSTRACT: The professional practice is an essential element, not only in students, but also in those who form them, that is professors. Which is why, it is necessary that assessments which are subject public and private universities and their professors, both na-

---

\* Docente en la Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de los Altos

tional and international agencies, will be assessing the professional practice of professors to ensure that as forming future professionals at least kept up to date and active in areas that are shaping the next generation.

To realize the contents of the plans and programs of study for the LLB or legal career, are eminently theoretical, lacking the practical part, no, not even to check them thoroughly, then just with a simple read. Even so, the efforts made to include subjects, practical activities, as well as the additional incorporation in many universities, workshops, clinics and case studies for best practice preparing their students; unfortunately, they are not fulfilling their objective since, they have become (if they ever were) in theoretical subjects and not practical.

If accreditors, national and international organizations do not assess the professional practice of professors it is likely to continue forming theoretical students.

**PALABRAS CLAVE:** *Práctica profesional, ejercicio profesional, evaluación, acreditación y certificación.*

**KEYWORDS:** *Professional practice, Professional practicing, examination accreditation and certification.*

**SUMARIO:** I. *La práctica profesional: un elemento indispensable en la evaluación de los docentes que participan en la formación jurídica universitaria.* II. *Los profesores de derecho de las universidades del país.* III. *Teorizar la práctica y practicar la teoría.* IV. *Conclusiones.* V. *Propuesta.* VI. *Bibliografía.*

## I. LA PRÁCTICA PROFESIONAL: UN ELEMENTO INDISPENSABLE EN LA EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES QUE PARTICIPAN EN LA FORMACIÓN JURÍDICA UNIVERSITARIA

“Hay que teorizar la práctica  
y practicar la teoría”

La evaluación, la acreditación y la certificación institucionales de la educación superior son un proceso que inició en nuestro país, a finales del siglo pasado; sobre todo en los 90's, la evaluación como primera etapa de este amplio desarrollo y ya a principios del presente siglo, se inició con la acreditación y certificación de los procesos educativos.



En sus inicios, las políticas educativas correspondientes a la evaluación de las instituciones nacionales de educación superior, consistían en exámenes de autoevaluación, es decir, las propias instituciones educativas se autoexaminaban. Posteriormente, se solicitó a otra institución similar, denominada “par académico” que participara en el proceso de la autoevaluación, observando el cumplimiento de las funciones ordinarias y cotidianas, así como los propios compromisos institucionales. Finalmente, su participación concluía haciendo comentarios, sugerencias y observaciones sobre el citado proceso.

En la siguiente década, dentro del proceso de acreditación, con la experiencia obtenida con la evaluación o la autoevaluación, se organizaron comités de expertos que revisaban y supervisaban, tanto los procesos de planeación como la formulación de programas de desarrollo institucional, con la característica de que estos comités de expertos fueran totalmente externos, es decir, personal sin ningún vínculo directo con la institución educativa a supervisión.

Desde luego, que todo el bagaje adquirido en estos procesos previos, culminó con el procedimiento de certificación, a través de organismos no gubernamentales creados *ex profeso*, los cuales tenían y tienen como propósito fundamental verificar y supervisar los programas académicos, las funciones institucionales y recientemente, las unidades académicas de las instituciones de educación superior.

En los últimos cinco años, las exigencias de las políticas públicas y la búsqueda del llamado reconocimiento social de la mejora continua, han obligado a las instituciones de educación superior del país, tanto públicas como privadas, ya no sólo a requerir a los organismos nacionales para que participen en sus propios procesos de acreditación y certificación, sino que han trascendido las fronteras y ahora, también solicitan a organismos internacionales que participen en sus procesos, tanto de acreditación como de certificación, buscando con ello, que avalen los cambios estructurales realizados para mejorar la calidad educativa.

Desafortunadamente, ni antes, ni ahora, ni por los organismos nacionales, ni por los internacionales, se ha considerado en los tres procesos mencionados (la evaluación, la acreditación y la certificación) a la práctica profesional, es decir, al ejercicio profesional de los docentes como un insumo importante a considerar que coadyuva en la formación de mejores profesionistas.

Con motivo de estos procesos de mejora continua de la educación superior y las propias exigencias, tanto de la Secretaría de Educación Pública, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), el Programa

de Mejoramiento del Profesorado (Promep), los organismos acreditadores y certificadores, tanto nacionales como extranjeros, así como el Sistema Nacional de Investigadores (SIN) y las políticas de las propias instituciones educativas, entre otros, han hecho que los docentes de carrera o los que pretenden serlo, estudien el postgrado (Maestrías y Doctorados), aprendan otro u otros idiomas, que dirijan tesis de licenciatura y postgrado, que sean tutores, tanto grupales como individuales, que participen en congresos nacionales e internacionales, que presenten ponencias, que escriban y publiquen artículos, de preferencia en revistas indexadas, que publiquen libros, que formen cuerpos académicos, que formen parte de redes académicas, nacionales e internacionales, que realicen estancias académicas en universidades e institutos nacionales e internacionales, que encabecen proyectos de investigación, que participen en cuerpos académicos colegiados, que actualicen los planes y programas educativos de sus instituciones educativas y que colaboren con otras más, de preferencia internacionales, que organicen congresos nacionales e internacionales, que formen parte de organizaciones académicas, nacionales e internacionales, que se realicen actividades de gestión, extensión, vinculación y difusión con los distintos sectores sociales, que se actualicen en las tecnologías de la información, entre otras muchas actividades más.

Si bien es cierto, las instituciones educativas de educación superior, tanto públicas como privadas han realizado esfuerzos importantes por mejorar sus instalaciones físicas, el equipamiento en sus diferentes áreas, sus procesos administrativos, normativos y financieros, la pertinencia de sus respectivos modelos educativos y su conducción académico-administrativa de sus distintos programas educativos; no debemos olvidar que la parte sustantiva del proceso educativo queda a cargo de los docentes, en particular, la investigación, la estructura curricular, las estrategias metodológicas del aprendizaje y todas las mencionadas en el párrafo anterior, que son las que le dan el verdadero sustento al proceso educativo.

Es importante resaltar que aun con todo lo anterior, desafortunadamente, en ninguno de los instrumentos, ni de evaluación, ni de acreditación, ni de certificación, se considera a la práctica profesional propia de los docentes como un insumo que coadyuva, por lo menos, a la evaluación diagnóstica de este complejo proceso.

Para efectos de acreditar mi aseveración, en el sentido de que en ninguno de los instrumentos de evaluación, de acreditación o de certificación, se considera a la práctica profesional y/o al ejercicio profesional de los docentes que participamos en la formación de futuros abogados, me permito citar dentro del presente trabajo a dos de estos instrumentos.

Uno de ellos es aplicado por el organismo acreditador nacional, denominado *Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho, A. C.*, por sus siglas *Confede*. Desde luego, que la cita corresponde a la mención de los 12 rubros generales que se utilizan, sin sus respectivos subíndices, debido a que si se hiciera de todo el instrumento completo, sería muy extenso e innecesario, ya que el objetivo del presente análisis, es simple lo concerniente a la práctica y/o ejercicio profesionales. En razón de ello, el que sí se cita completo, con todos sus subíndices, para corroborar lo aseverado, es precisamente, el número 1 denominado *personal académico* que es el que corresponde de manera particular a los docentes y que es donde debiera evaluarse, calificarse o ponderarse la práctica profesional y/o el ejercicio profesional de los profesores que formamos a los futuros abogados de este país.

*Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho  
(Confede, A. C.)*

1. Personal académico
2. Currículum
3. Métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje
4. Servicios institucionales para el aprendizaje
5. Alumnos
6. Infraestructura y equipamiento
7. Investigación
8. Vinculación
9. Normatividad institucional que regule la operación del programa
10. Conducción académico-administrativa del programa
11. Proceso de planeación y evaluación
12. Gestión administrativa y financiera

*Personal académico*

- 1.1. El programa cuenta con una base de datos de su personal, preferentemente automatizada.
- 1.2. El programa enuncia de manera clara y coherente la visión y los objetivos del mismo y estos son conocidos por la comunidad universitaria del programa.
- 1.3. El programa cuenta con profesores con perfil afín a las asignaturas que imparten.

- 1.4. El programa cuenta con personal docente cuyo perfil es congruente con la misión y objetivos del mismo.
- 1.5. El programa cuenta con personal equilibrado en relación con la edad y antigüedad de los docentes, de acuerdo con criterios internacionales.
- 1.6. El programa cuenta con personal que cumple con las funciones sustantivas y adjetivas de acuerdo con criterios nacionales (PIFI, PROMEP, etc.) tutorías y gestión académica.
- 1.7. El programa cuenta con personal con reconocimiento de perfil PROMEP o del Sistema Nacional de Investigación.
- 1.8. El personal que labora en el programa está incorporado y participa en cuerpos académicos, de acuerdo con criterios PROMEP.
- 1.9. El programa cuenta con cuerpos académicos según su etapa de desarrollo de acuerdo con criterios internacionales. Mínimo el 20% en consolidación y el 10% consolidado.
- 1.10. El programa cuenta con instrumentos que permitan evaluar a su personal.
- 1.11. El personal del programa participa de manera colegiada en el diseño, operación y control de los instrumentos de evaluación.
- 1.12. Los alumnos del programa participan en la aplicación de los instrumentos de evaluación docente.
- 1.13. El personal adscrito al programa conoce los criterios, instrumentos, mecanismos y procedimientos de evaluación de su desempeño.
- 1.14. Los profesores adscritos al programa conocen oportunamente los resultados de sus evaluaciones.
- 1.15. La evaluación de los docentes impacta en el otorgamiento de becas o estímulos.
- 1.16. El programa ofrece mecanismos que permitan al profesor manifestar su inconformidad con los resultados de su evaluación docente.
- 1.17. El programa tiene una normatividad que regula el ingreso, la permanencia y la promoción del personal.
- 1.18. El programa cuenta con políticas para la formación pedagógica y actualización disciplinar del personal.
- 1.19. El programa cuenta con mecanismos institucionales de promoción de relaciones de colaboración interinstitucionales.
- 1.20. El programa cuenta con mecanismos institucionales que faciliten la participación del personal en la planeación y operación de proyectos de

- investigación científica. *Se evalúa:* formación de recursos humanos, proyectos de investigación científica, prácticas y estancias.
- 1.21. El programa impulsa proyectos de investigación.
  - 1.22. Se tienen mecanismos institucionales que faciliten al personal la difusión de sus investigaciones en publicaciones científicas, libros, revistas especializadas o indexadas.
  - 1.23. El programa cuenta con mecanismos institucionales que facilitan la producción de material didáctico.
  - 1.24. El programa cuenta con mecanismos institucionales que facilitan la asistencia del personal académico en actividades de actualización profesional.
  - 1.25. Se dan condiciones laborales adecuadas que permitan el desarrollo óptimo de sus actividades. *Se evalúa:* espacios físicos y equipamiento para desarrollar sus actividades.
  - 1.26. El programa cuenta con políticas y programas de desarrollo del profesional acordes con las necesidades y objetivos del programa.
  - 1.27. El Programa cuenta con mecanismos institucionales que facilitan la asistencia del Personal en actividades de actualización profesional.
  - 1.28. El programa cuenta con una estructura profesional que fomenta la difusión de la cultura jurídica.
  - 1.29. El programa académico cuenta con políticas y documentos en los que se establecen las políticas, líneas prioritarias y las acciones de desarrollo del profesional adecuadas a las necesidades y objetivos del programa académico.
  - 1.30. El personal mantiene relaciones de trabajo coherentes con los objetivos y necesidades del programa con comunidades de académicas nacionales e internacionales.

El segundo es el aplicado por dos organismos acreditadores internacionales, siendo éstos GRANA INTERNATIONAL (Generation of Resources for Academic programs accreditation of Nations of America) Evaluation and Certification y OUI (Organización Universitaria Interamericana), actuando juntos se denominan *GRANA-OUI*.

Al igual que el anterior, mencionaremos los 10 rubros generales en que consiste el instrumento, pero mencionaremos todos los correspondientes al número 4 denominado como *profesores vinculados a la formación*, así como una parte del rubro número 2 denominado *resultado de la investigación vinculada a la formación* que sí aplica parcialmente a los docentes.

GRANA INTERNATIONAL Evaluation and Certification  
(GENERATION OF RESOURCES FOR ACADEMIC PROGRAMS  
ACCREDITATION OF NATIONS OF AMERICA) *GRANA-OUI*  
(ORGANIZACIÓN UNIVERSITARIA INTERAMERICANA)

*Categorías o Rubros*

1. Impacto sobre la formación.
2. Resultado de la investigación vinculado a la formación.
3. Ingreso, permanencia y eficiencia terminal en la formación.
4. Profesores vinculados a la formación.
5. Pertinencia del modelo educativo y estructura curricular.
6. Estrategias metodológicas de aprendizaje en los procesos formativos.
7. Infraestructura, equipamiento, tecnologías y bibliografía en la formación.
8. Impacto de las actividades de extensión, vinculación y difusión en la formación.
9. Reconocimiento internacional de la formación.
10. Impacto en la pertinencia de la normatividad, la administración y las finanzas como facilitadoras en la formación.

*Categoría 4.1 Profesores vinculados a la formación*

*Documentos Probatorios*

Curriculum Vitae de cada Profesor que Participa en el PA con Producción Académica en los 5 últimos años a la fecha de la evaluación GRANA, Constancias, Actas, Dictámenes, Reconocimientos, Distinciones.

*Indicadores*

- 4.1.1. Nivel de reconocimientos locales al profesorado relacionado a su desempeño académico en el PA.
- 4.1.2. Nivel de reconocimientos nacionales al profesorado relacionado a su desempeño académico en el PA.
- 4.1.3. Nivel de reconocimientos internacionales al profesorado relacionado a su desempeño académico en el PA.

- 4.1.4. Nivel en premios locales al profesorado relacionados a su desempeño académico en el PA.
  - 4.1.5. Nivel en premios nacionales al profesorado relacionados a su desempeño académico en el PA.
  - 4.1.6. Nivel en premios internacionales al profesorado relacionados a su desempeño académico en el PA.
  - 4.1.7. Nivel de distinciones locales al profesorado por su desempeño académico en el PA.
  - 4.1.8. Nivel de distinciones nacionales al profesorado por su desempeño académico en el PA.
  - 4.1.9. Nivel de distinciones internacionales al profesorado por su desempeño académico en el PA.
  - 4.1.10. Pertinencia en la prospección de crecimiento en el prestigio del profesorado a nivel local, nacional e internacional.
- 4.2. *Resultados como docente*

#### *Documentos Probatorios*

Reportes e informes de evaluación a los docentes, publicaciones, constancias de participaciones y/o organización de eventos académicos, manuales.

#### *Indicadores*

- 4.2.1. Interacción social del profesorado con los estudiantes, apertura, intercambio, entusiasmo.
- 4.2.2. Seguimiento y apoyo del profesorado a los aprendizajes mediante tutorías.
- 4.2.3. Procedimientos del profesorado en el registro, valoración y evaluación de los aprendizajes.
- 4.2.4. Desarrollo del profesorado en la tarea de investigación individual, en equipo con colegas o en equipo con los estudiantes.
- 4.2.5. Publicaciones y vinculación del profesor a equipos académicos de desarrollo y promoción de conocimientos.
- 4.2.6. Interacción social del profesorado con entidades técnicas y académicas en consultorías y asesoramiento.

- 4.2.7. Participación del profesorado en sociedades científicas y culturales.
- 4.2.8. Procedimientos de autoevaluación de la propia enseñanza utilizados por el profesorado.
- 4.2.9. Nivel de Conocimientos, actualización y dominio de los contenidos del área del profesorado.
- 4.2.10. Estrategias de organización o preparación de clase, técnicas de enseñanza, recursos didácticos y capacidad para la evaluación de los aprendizajes del profesorado.

### *4.3. Resultados como investigador*

#### *Documentos Probatorios*

Informes, proyectos de investigación, actas de talleres, constancias de participación en congresos y sposium, reconocimientos, resultados de evaluaciones y percepciones en el entorno del investigador.

#### *Indicadores*

- 4.3.1. Nivel de pertinencia, calidad e innovación del profesorado como investigar del PA.
- 4.3.2. Reproduce con precisión las bases y criterios de rigor de la investigación científica.
- 4.3.3. Identifica con claridad los paradigmas actuales de la metodología de investigación científica.
- 4.3.4. Conoce y explica los métodos cuantitativos y cualitativos de investigación.
- 4.3.5. Conoce las estrategias de recolección de información, sus criterios de aplicación, las técnicas y herramientas convencionales de análisis de datos cuantitativos y cualitativos.
- 4.3.6. Conoce los criterios de búsqueda documental científica para contar con literatura especializada.
- 4.3.7. Reproduce los criterios de elaboración de proyectos e informes de investigación científica.
- 4.3.8. Conoce claramente los criterios de elaboración y publicación de artículos científicos.



- 4.3.9. Entiende y explica que la producción científica se valida por su utilidad a nivel nacional e internacional.
- 4.3.10. Explica la importancia de la citación de sus trabajos en publicaciones de otros autores.

#### *4.4. Resultados en actividades de extensión*

##### *Documentos Probatorios*

Programas de actividades, constancias, videos, notas de prensa (impresas o electrónicas), distinciones, premios, patentes, reconocimientos, menciones, constancias, convenios, informes, proyectos con financiamiento de los sectores de la sociedad.

##### *Indicadores*

- 4.4.1. Nivel en el reconocimiento internacional del profesor en actividades de extensión.
- 4.4.2. Nivel en el reconocimiento nacional del profesor en actividades de extensión.
- 4.4.3. Nivel en el reconocimiento local del profesor en actividades de extensión.
- 4.4.4. Nivel en los resultados y convenios de la actividad de extensión asociados al PA y vinculados con los sectores de la sociedad.
- 4.4.5. Nivel de participación del estudiante del PA en actividades formales de extensión.
- 4.4.6. Nivel en los apoyos de la institución asociados a la extensión que realizan profesores y estudiantes del PA.
- 4.4.7. Nivel de participación de profesores y estudiantes del PA en evaluación y seguimiento a las actividades de extensión.
- 4.4.8. Nivel de percepción de ingresos propios por actividades de asesoría, consulta y proyectos vinculados a los sectores de la sociedad.
- 4.4.9. Nivel de participación del estudiante en eventos internacionales, nacionales y locales de extensión asociados a la disciplina del PA.
- 4.4.10. Nivel de participación del profesor en eventos internacionales nacionales y locales de extensión asociados a la disciplina del PA.

#### 4.5. Resultados de la actividad tutorial y de asesoría a estudiantes

##### *Documentos Probatorios*

Expedientes de control escolar, reportes, constancias, informes, formatos o fichas que consignen la acción tutorial y de asesoría.

##### *Indicadores*

- 4.5.1. Nivel en el reconocimiento al profesor por su actividad tutorial en el PA.
- 4.5.2. Nivel en el reconocimiento al profesor por su actividad asesora en el PA.
- 4.5.3. Pertinencia en los recursos académicos y administrativos de apoyo a la actividad tutorial asociada al PA.
- 4.5.4. Pertinencia en los recursos académicos y administrativos de apoyo a la asesoría asociada al PA.
- 4.5.5. Pertinencia en los procesos de evaluación asociados al impacto de la tutoría y asesoría en la formación del estudiante del PA.
- 4.5.6. Nivel en la Participación de profesores en los procesos de mejora a la tutoría y asesoría del PA.
- 4.5.7. Nivel de vinculación que realiza el profesor en la competencia científica asociada a la actividad tutora y asesora en el PA.

Explica las corrientes y escuelas teóricas más importantes en su conocimiento profesional.

Identifica y explica la potencialidad que tienen sus áreas de conocimiento en la contribución a la realidad.

- 4.5.8. Nivel de vinculación que realiza el profesor en la competencia práctica en Dde su actividad como asesor y tutor en el PA.

- Analiza detalladamente construcciones teóricas y las relaciona correctamente con la realidad.
- Demuestra la utilidad de las teorías en la comprensión y transformación de la realidad.
- Ilustra sus explicaciones con ejemplos actuales que permiten entender estructuras teóricas complejas.
- Reproduce/representa teóricamente situaciones concretas de la realidad.

- Utiliza recursos tecnológicos actuales para compartir con claridad el conocimiento.
- Prepara rigurosamente sus presentaciones demostrando un dominio actualizado del conocimiento.
- Se asegura que las personas entienden y asimilan sus presentaciones y explicaciones.
- Expresa sus argumentaciones siempre con el respaldo de literatura actualizada.
- Revisa sus aprendizajes previos para actualizar su conocimiento científico.
- Analiza y evalúa las aplicaciones y simulaciones teóricas que hace en la realidad concreta.

#### 4.5.9. Nivel de vinculación que realiza el profesor en la competencia personal de su actividad como asesor y tutor en el PA.

- Evalúa críticamente su desarrollo profesional y se plantea retos de innovación permanente.
- Aporta evidencias que demuestran su aprendizaje y evolución intelectual.
- Reporta el desarrollo de su trabajo en estricto apego a los hechos.
- Cumple con los acuerdos, horarios y productos esperados.

#### 4.5.10. Nivel de vinculación que realiza el profesor en la competencia social de su actividad como asesor y tutor en el PA.

- Estimula la participación creativa de las personas con quienes trabaja (otros estudiantes).
- Valora la contribución positiva de las personas de su ambiente (la universidad).
- Busca la orientación y asesoramiento de personas con mayor experiencia.
- Aprende y renueva su conocimiento con el aporte de otros estudiantes.
- Incorpora en su trabajo los aportes de otras personas respetando la autoría.
- Aporta y modifica sus ideas pensando en el éxito del equipo de trabajo.
- Impulsa la comunicación clara, el consenso y la solución de conflictos.

#### 4.6. Resultados en la actividad de gestión

##### *Documentos Probatorios*

Plan de trabajo, actas de reuniones, encuestas aplicadas y resultados, proyectos, convenios, comprobantes de obtención de recursos, reportes financieros, académicos.

##### *El profesorado*

##### *Indicadores*

- 4.6.1. Estimula la participación creativa de las personas con quienes trabaja y promueve la obtención de recursos.
- 4.6.2. Valora la contribución positiva de las personas de su ambiente laboral.
- 4.6.3. Busca la orientación y asesoramiento de colegas con mayor experiencia.
- 4.6.4. Aprende y renueva su conocimiento con el aporte de colegas y estudiantes.
- 4.6.5. Incorpora en su trabajo los aportes de otras personas respetando la autoría.
- 4.6.6. Aporta y modifica sus ideas pensando en el éxito del equipo de trabajo.
- 4.6.7. Impulsa la comunicación clara, el consenso y la solución de conflictos.
- 4.6.8. Promueve y difunde las ideas de estudiantes en formación y de profesionales Junior.
- 4.6.9. Estimula el compromiso de colegas y estudiantes con la excelencia en la formación profesional.
- 4.6.10. Comunica orientaciones que favorecen la motivación por la excelencia de la universidad.

#### 4.7. Actividades y resultados con grupos académicos en el ámbito de su disciplina.

##### *Documentos Probatorios*

Proyectos de desarrollo, convenios, reportes, constancias, informes, carteles, integración a redes, cuerpos académicos, colegios de profesionistas.

### *Indicadores*

- 4.7.1. Participa en la organización de cursos y congresos nacionales e internacionales.
- 4.7.2. Presenta conferencias en congresos y seminarios nacionales e internacionales.
- 4.7.3. Asiste a cursos, congresos y seminarios nacionales e internacionales.
- 4.7.4. Promueve y participa en equipos especializados sobre temas académicos innovadores.
- 4.7.5. Establece redes virtuales para el intercambio de documentación actualizada.
- 4.7.6. Gestiona su participación en grupos académicos interuniversitarios.
- 4.7.7. Participa en actividades de asesoramiento a sectores clave de la sociedad.
- 4.7.8. Mantiene contactos internacionales que le permiten enriquecer su contribución profesional.
- 4.7.9. Genera propuestas de integración de colegas y estudiantes en torno al aprendizaje compartido.
- 4.7.10. Impulsa la creación de mecanismos modernos de evaluación e innovación de la calidad universitaria.

### *4.8. Percepción de estudiantes en su desempeño*

#### *Documentos Probatorios*

Expedientes de control escolar, reportes e informes de evaluaciones, constancias de participaciones y/o organización de eventos académicos, en actividades o programas de intercambio, de becas, resultados de evaluaciones, publicaciones científicas, artículos publicados.

#### *Indicadores*

- 4.8.1. Nivel de percepción y opinión del estudiante del PA en el desempeño del profesor como investigador.
- 4.8.2. Nivel de percepción y opinión del estudiante del PA en el desempeño del profesor como docente.

- 4.8.3. Nivel de percepción y opinión del estudiante del PA en el desempeño del profesor como analítico.
- 4.8.4. Nivel de percepción y opinión del estudiante del PA en el desempeño del profesor como aplicador de soluciones.
- 4.8.5. Nivel de percepción y opinión del estudiante del PA en el desempeño del profesor como reconstructor de problemas e ideas.
- 4.8.6. Nivel de percepción y opinión del estudiante del PA en el desempeño del profesor como difusor del conocimiento.
- 4.8.7. Nivel de percepción y opinión del estudiante del PA en el desempeño del profesor como evaluador de aprendizajes.
- 4.8.8. Nivel de percepción y opinión del estudiante del PA en el desempeño del profesor como tutor.
- 4.8.9. Nivel de percepción y opinión del estudiante del PA en el desempeño del profesor como asesor.
- 4.8.10. Nivel de percepción y opinión del estudiante del PA en el desempeño del profesor desde la ética profesional, principios morales y valores aplicados en sus tareas académicas.

#### *4.9. Superación académica y grado académico*

##### *Documentos Probatorios*

Plan o Programa de actualización disciplinar y/o pedagógica, actas de titulación, proyectos de desarrollo, convenios, reportes, constancias, informes de asistencia a eventos, carteles, integración a redes, currículum.

##### *Indicadores*

- 4.9.1. Impacto en el nivel del grado académico promedio del profesorado en los procesos formativos del estudiante del PA.
- 4.9.2. Pertinencia de los perfiles de los profesores de tiempo y de asignatura.
- 4.9.3. Nivel de calidad del personal académico y administrativo del PA.
- 4.9.4. Pertinencia en la selección y contratación de los perfiles de profesores requeridos.
- 4.9.5. Pertinencia en el análisis histórico del sistema de evaluación de profesores del PA.

- 4.9.6. Pertinencia en el diseño, implementación y evaluación del programa de superación académica orientado al incremento de grados académicos de los profesores.
- 4.9.7. Pertinencia del programa de profesores visitantes internacionales vinculación con los intercambios académicos.
- 4.9.8. Pertinencia en el Intercambio y alianzas de profesores del PA con instituciones extranjeras y nacionales.
- 4.9.9. Pertinencia en el diseño, implementación y evaluación de programas de reconocimiento a la competencia docente y al mérito universitario.
- 4.9.10. Pertinencia en la imagen externa de calidad sobre la competencia del profesorado y satisfacción de un clima laboral favorable.

#### *4.10. Antecedentes curriculares*

##### *Documentos Probatorios*

Expedientes de control escolar, reportes e informes de evaluaciones, constancias de participaciones y/o organización de eventos académicos, en actividades o programas de intercambio, de becas, resultados de evaluaciones, publicaciones científicas, artículos publicados.

##### *Indicadores*

- 4.10.1. Nivel de pertinencia y calidad en el máximo grado académico obtenido acorde a las funciones sustantivas y adjetivas realizadas:
- 4.10.2. Nivel de pertinencia y calidad en el impacto social de los resultados realizados en investigación.
- 4.10.3. Nivel de pertinencia y calidades en la producción de publicaciones en espacios especializados de prestigio internacionales y nacionales.
- 4.10.4. Nivel de pertinencia y calidad en el reconocimiento y las distinciones por la investigación.
- 4.10.5. Nivel de pertinencia y calidad en los resultados como docente.
- 4.10.6. Nivel de pertinencia y calidad en los resultados en dirección de tesis.
- 4.10.7. Nivel de pertinencia y calidad en las actividades de tutoría y asesoría.
- 4.10.8. Nivel de pertinencia y calidad en los resultados de la gestión académica.

- 4.10.9. Nivel de pertinencia y calidad en resultados de actividades de extensión, difusión y vinculación.
- 4.10.10. Nivel de pertinencia y calidad en los resultados asociados a las actividades colegiadas de la disciplina en redes académicas formales, cuerpos académicos de prestigio internacional y nacional.

## Categoría 2. *Resultado de la investigación vinculado a la formación*

### 2.4. *Artículos publicados en medios de prestigio y libros*

#### *Documentos Probatorios*

Artículos, ensayos, libros, en formato digital o impreso, informes técnicos, informes anuales, membresía en redes, plan de desarrollo específico, revistas.

#### *Indicadores*

- 2.4.1. Producción científica asociada al PA comparada con similares a nivel nacional e internacional.
- 2.4.2. Nivel de inscripción y uso a redes nacionales o internacionales de bibliotecas digitales científicas asociadas al PA.
- 2.4.3. Nivel de publicaciones en revistas de prestigio asociadas al PA.
- 2.4.4. Nivel de textos científicos asociados al PA.
- 2.4.5. Nivel de citas o impacto de las publicaciones asociadas al PA.
- 2.4.6. Nivel de impacto de la producción científica en los procesos formativos del PA.
- 2.4.7. Calidad y cantidad de los grupos de investigadores asociados al PA.
- 2.4.8. Suficiencia de los recursos de la institución destinados a la producción científica.
- 2.4.9. Pertinencia del plan de desarrollo de la institución asociado a la producción científica.
- 2.4.10. Nivel de participación en foros científicos nacionales e internacionales de la disciplina asociada al PA.



## 2.5. Reportes técnicos

### *Documentos Probatorios*

Reportes, constancias, informes.

### *Indicadores*

- 2.5.1. Nivel de calidad de los reportes técnicos asociados al PA.
- 2.5.2. Nivel de pertinencia de los reportes técnicos asociados al PA.
- 2.5.3. Nivel de Innovación de los reportes técnicos asociados al PA.
- 2.5.4. Nivel en la producción de reportes técnicos asociados al PA.
- 2.5.5. Pertinencia en los procesos de evaluación de los reportes técnicos asociados al PA.
- 2.5.6. Estrategias metodológicas de evaluación de los reportes técnicos asociados al PA.
- 2.5.7. Seguimiento de las recomendaciones y observaciones de los reportes técnicos asociados al PA.
- 2.5.8. Nivel de participación de expertos externos en la evaluación a reportes técnicos asociados al PA.
- 2.5.9. Apoyos administrativos que beneficien el desarrollo de las recomendaciones y observaciones de los reportes técnicos del PA.
- 2.5.10. Apoyos financieros que beneficien el desarrollo a las recomendaciones y observaciones de los reportes técnicos asociados al PA.

## 2.6. Tesis dirigidas

### *Documentos Probatorios*

Tesis dirigidas, constancias, ejemplares, informes, actas.

### *Indicadores*

- 2.6.1. Nivel de calidad de las tesis asociados al PA.
- 2.6.2. Nivel de pertinencia de las tesis asociados al PA.

- 2.6.3. Nivel de Innovación de las tesis asociados al PA.
- 2.6.4. Nivel en la producción de tesis asociados al PA.
- 2.6.5. Pertinencia en los procesos de evaluación de las tesis asociados al PA.
- 2.6.6. Estrategias metodológicas de evaluación en las tesis asociadas al PA.
- 2.6.7. Pertinencia en el seguimiento de las recomendaciones y observaciones de las tesis asociadas al PA.
- 2.6.8. Nivel de participación de expertos externos en la evaluación a las tesis asociados al PA.
- 2.6.9. Apoyos de infraestructura y administrativos que beneficien el desarrollo de las recomendaciones y observaciones de las tesis asociadas al PA.
- 2.6.10. Apoyos financieros que beneficien el desarrollo a las recomendaciones y observaciones a las tesis asociadas al PA.

## 2.7. *Participación en congresos y en grupos nacionales e internacionales de investigación*

### *Documentos Probatorios*

Reportes, constancias, informes, carteles, actas.

### *Indicadores*

- 2.7.2. Nivel de participación en congresos nacionales de calidad de los profesores que se asocian a la disciplina del PA.
- 2.7.4. Nivel de participación en congresos internacionales de calidad de los profesores que se asocian a la disciplina del PA.
- 2.7.6. Nivel de participación en redes académicas de calidad de los profesores que se relacionen a la disciplina del PA.
- 2.7.7. Grado de impacto en los procesos formativos del PA por participación de estudiantes y profesores en congresos nacionales.
- 2.7.8. Grado de impacto en los procesos formativos del PA por participación de estudiantes y profesores en congresos internacionales.
- 2.7.9. Grado de impacto en los procesos formativos del PA por participación de estudiantes y profesores en redes académicas de la disciplina asociada al PA.
- 2.7.10. Apoyos académicos, financieros y administrativos que faciliten la participación de estudiantes y profesores en congresos y redes nacionales e internacionales asociadas a la disciplina del PA.

## 2.8. *Divulgación y difusión*

### *Documentos Probatorios*

Artículos, notas de prensa, carteles, archivos electrónicos con entrevistas en diferentes medios, actas de reuniones, estadísticas, estudios.

### *Indicadores*

2.8.3. Participación de estudiantes, profesores y personal administrativo asociados al PA en la divulgación y difusión.

2.10. *Proyectos formales de investigación en el que participa el estudiante y en la consultoría*

### *Documentos Probatorios*

Proyectos de desarrollo, convenios, reportes, constancias, informes, carteles, convocatorias.

### *Indicadores*

2.10.4. Pertinencia en la dirección y asesoría del profesor en proyectos de investigación en la que participa el estudiante del PA.

Como se puede observar, de la simple y llana lectura, sin necesidad de un análisis exhaustivo de ambos instrumentos, se puede concluir, de manera contundente y sin ninguna duda que, tanto la práctica profesional y/o el ejercicio profesional de los docentes que formamos a los futuros abogados está totalmente ausente de los procesos de evaluación, acreditación y certificación.

## II. LOS PROFESORES DE DERECHO DE LAS UNIVERSIDADES DEL PAÍS

Para nadie en este país es un secreto que la mayoría de los profesores de carrera y otro tanto de asignatura, que participan en la formación de futuros abogados, tanto de instituciones públicas como privadas, lamentablemente ya no litigan, es decir, ya no tienen un ejercicio profesional pleno en el espacio natural de los abogados que son los tribunales.

Las nuevas exigencias laborales e institucionales para obtener la tan deseada evaluación, acreditación y en su caso, la certificación, tanto nacional como internacional de las instituciones de educación superior, han provocado que nuestros profesores denominados de tiempo completo o de carrera, poco a poco o desde un inicio, se retiren del ejercicio profesional como abogados y se dediquen de lleno a cumplir... hay que decirlo, con gran éxito, con todos y cada uno de los rubros e indicadores que componen los instrumentos de evaluación, acreditación y/o certificación; dejando, lamentablemente de lado, a la práctica profesional como la otra parte del proceso enseñanza-aprendizaje que incluso es formativo y complementario del propio del docente y que a su vez, repercute indiscutiblemente en los futuros abogados que estamos formando.

En razón de lo anterior, en nuestras Facultades, Escuelas o Institutos de Derecho, cada vez más, tenemos profesionistas, si así se puede decir, “mejor preparados académicamente en el área jurídica”; es decir, Maestros y Doctores en Derecho, en otras palabras, *teóricos del derecho*, pero al mismo tiempo, son cada vez menos abogados, porque como ya lo referí previamente, la mayoría de ellos han abandonado y en otros casos, nunca ejercieron, el litigio en cualquiera de sus áreas.

Nuestros *teóricos del derecho* en muchos casos y lo podemos observar en sinnúmero de publicaciones que circulan en todo el país, sólo teorizan sin ninguna experiencia práctica real, para cumplir con los requerimientos de los instrumentos de evaluación, acreditación y certificación, sin que ello signifique una aportación o solución real y efectiva, primero a la formación de los futuros abogados y en segundo lugar, a los grandes y graves problemas que tenemos en cualesquiera de los ámbitos del derecho.

Es importante reconocer que en la mayoría de las instituciones de educación superior del país, se han hecho esfuerzos importantes por incluir en los propios programas educativos de las asignaturas y de la formación profesional de los futuros abogados, casos prácticos, talleres, estudio de casos, clínicas y prácticas profesionales; sin embargo, estos esfuerzos todavía no dan los resultados esperados, ya que en muchos casos, se siguen repitiendo los esquemas de aprendizajes eminentemente teóricos, no obstante que se trata de asuntos prácticos. En algunos casos se debe a que estos cursos los imparten profesores que no cuentan, ni tienen experiencia práctica, de allí que resulte importante que quienes formemos a los futuros abogados no perdamos la práctica y/o el ejercicio profesional. Pareciera que aun nos persigue el mal de Bolonia.

Nadie damos lo que no tenemos y esto mismo ocurre con la ausencia de la práctica profesional en nuestros estudiantes. Si somos honestos reconoce-

remos que cuando nuestros alumnos egresan, desafortunadamente no saben, por sí mismos elaborar un contrato, cualquiera que éste sea, de cualquier disciplina que se trate, obviamente tampoco saben elaborar una demanda o una denuncia y por lógica, tampoco saben cómo contestarla y no se trata de que nuestros alumnos sean tontos, se trata de un problema estructural, porque son alumnos bien formados teóricamente, pero que durante su trayectoria académica no los formamos en la práctica y esto es sabido por propios y extraños, lo sabe la sociedad y lo saben los empleadores también.

Cualquiera de nosotros sabe, que si queremos formarnos en la práctica profesional, sin duda alguna, debemos acudir a los juzgados o colaborar en un despacho con abogados, pues así de esta manera, es como se han formado la gran mayoría de los que sí ejerce profesionalmente como abogado. Todos sabemos que tanto en los juzgados como en los despachos está la práctica profesional y esa es la única manera, hasta la fecha, en que las personas obtienen los conocimientos prácticos que complementan a los aprendidos en las aulas.

Una formación integral requiere indiscutiblemente, los saberes teóricos y los saberes prácticos y en la mayoría de nuestras escuelas y facultades de derecho, realizamos muy bien lo teórico, pero desafortunadamente hemos estado descuidando la parte práctica, cuyos resultados los podemos ver y constatar con cada generación que egresa, incluso nuestros propios alumnos lo saben y lo reconocen, y en algunas ocasiones nos lo refieren, que en las aulas no los formamos eficientemente en la práctica profesional.

Es por ello, que para lograr que los alumnos adquieran conocimientos, habilidades y destrezas reales, (no de papel) y ciertos comportamientos adecuados propios de los abogados ante distintas situaciones en su ámbito profesional, es indispensable que tengan profesores probados en el ejercicio profesional, ya que son precisamente ellos, quienes con su experiencia en la práctica profesional adquirida, a través de los años, conocen perfectamente los diversos ambientes y las distintas situaciones a las que habrán de enfrentarse los futuros profesionistas.

Todos los instrumentos que se utilizan en los procesos de evaluación, acreditación o certificación educativos parten de reconocer, principalmente en los destinatarios del proceso educativo que son los estudiantes, los conocimientos adquiridos, las habilidades y las destrezas desarrolladas, así como sus comportamientos individuales ante diversas situaciones y retos, que les permiten desarrollar una actividad eficaz y eficiente en su próxima vida laboral y no obstante que esos parámetros sí los miden los citados instrumentos para el caso de los alumnos, respecto de los docentes están totalmente excluidos.

### III. TEORIZAR LA PRÁCTICA Y PRACTICAR LA TEORÍA

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define a la ciencia, de la manera siguiente: “Del latín *Scientia*. Conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales con capacidad predictiva y comprobables experimentalmente.”

De esta definición, claramente se desprende que los conocimientos deben ser *comprobables experimentalmente* para que puedan ser considerados como ciencia.

Todos los investigadores, desde la antigüedad hasta nuestros días, saben que la única forma de generar ciencia, es practicando o reproduciendo lo investigado, es decir, aplicar la teoría a casos y situaciones concretas y teorizar lo ocurrido en la práctica, para de allí obtener teorías, que serán otra vez, puestas en práctica (demostración) para así, poder ser plenamente comprobadas y en su caso, desechadas, innovadas o reestructuradas.

En nuestro caso, el conocimiento jurídico que pretendemos enseñar a nuestros alumnos debe tener su origen en el genuino interés por conocer, indagar, investigar y practicar lo que ensañamos, ya que de esta forma, obtendremos ideas y representaciones conceptuales sobre nuestra disciplina que es el derecho.

Recordemos que el conocimiento científico relaciona de manera sistemática todos los conocimientos adquiridos, de forma racional, debido a que debe explicar lógicamente esos conocimientos o hechos, a través de su respectivo análisis, para lo cual debe elaborar fórmulas, enunciados y conceptos, de forma objetiva. En razón de ello, es necesario hacer la siguiente reflexión, ¿ qué es derecho ?, ¿ cómo se hace ?, ¿ quién lo hace ?, ¿ quiénes lo practican ?, ¿ cómo lo practican ?, ¿ dónde lo practican ? y en su caso, la calidad de su práctica.

Recordemos que el derecho se aprende paso a paso, día a día, en nuestras aulas, con libros y leyes que requieren de estudio, de disciplina personal, incluso de sacrificios, pero también requiere, sin lugar a dudas, de entrenamiento, de práctica constante.

El derecho como conocimiento sistemático se construye por los juristas, por los doctrinistas, por los legisladores, por los jueces, por los intelectuales, pero también por todos aquellos litigantes que lo ejercen y razonan su actuar dentro del campo jurídico.

Los científicos jurídicos hacen pronunciamientos lógicamente contruidos y con base en argumentos sólidamente razonados, sin embargo su per-

fecta constatación, siempre es a través de la comprobación. Desde luego, la comprobación es algo práctico que demuestra, de manera clara y completa un fenómeno, estableciendo su causa y su efecto. Toda comprobación muestra resultados con certeza y permite la generalización, lo que lleva a predicciones.

Todos sabemos que la ciencia moderna se basa en hechos observables y verificables, debido a que confronta hechos contra realidades, a través de experimentos y para realizarlos, necesita de laboratorios y herramientas para su estudio. En nuestro caso, nuestros laboratorios son los tribunales y no tenemos mejor laboratorio que ellos. Hagamos uso de ellos, hagamos que nuestros alumnos los utilicen.

En resumen, diría que la ciencia es un perfecto equilibrio entre los conocimientos teóricos y los conocimientos prácticos y para que una evaluación, acreditación o certificación se considere integral, debe necesariamente contener estos dos elementos. De allí, la presente propuesta para que los instrumentos de evaluación, acreditación o certificación educativos que utilizan los organismos, tanto nacionales como internacionales, tengan el carácter de integrales, consideren también al ejercicio o la práctica profesionales de los docentes como una parte de los elementos a valorar.

#### IV. CONCLUSIONES

Es evidente y claro que los instrumentos de evaluación, acreditación y certificación educativos, que utilizan los organismos nacionales e internacionales, no consideran a la práctica o al ejercicio profesional que realizan los docentes como un insumo que debe ser valorado para tener una evaluación o calificación integral en la formación jurídica universitaria de los futuros abogados del país.

#### V. PROPUESTA

Con base en las explicaciones y los razonamientos expresados en la presente ponencia, se propone que en los instrumentos de evaluación, acreditación o certificación educativos, tanto de los organismos nacionales como internacionales, se reconozca al ejercicio o la práctica profesional de los docentes como un elemento indispensable en su evaluación como partícipes principales en la formación jurídica universitaria, incluyéndose para tal efecto, un rubro o categoría más a considerar dentro de las actividades que ya realizamos y por las que somos evaluados los docentes.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALANÍS HUERTA, Antonio, *Actuación profesional en la práctica docente*, México, Trillas, 2007.
- BARRÓN TIRADO, Concepción, *Formación profesional en la educación superior: proyectos y prácticas curriculares*, Madrid, Editorial Díaz de Santos, 2013.
- GAGO HUGUET, Antonio, *Apuntes acerca de la evaluación educativa*, México, Secretaría de Educación Pública, 2002.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Francisco, *Derecho y ejercicio profesional*, México, Trillas, 2004.
- LAFRANCESCO, Giovanni, *Acreditación de los centros educativos. Autoevaluación y autorregulación*, Colombia, Editorial Magisterio, col. Escuela Transformadora.
- MEDINA ELIZONDO, Manuel y BARQUERO CABRERO, José Daniel, *20 competencias profesionales para la práctica docente*, México, Editorial Trillas, 2012.
- ROSARIO MUÑOZ, Víctor Manuel *et al.* (coords.), *Acreditación y Certificación de la educación superior: experiencias, realidades y retos para las IES*, México, Universidad de Guadalajara, México, 2008.
- SÁNCHEZ ALMAGRO, Ma. Luisa (coord.), *Guía práctica del asesor y orientador profesional*, Madrid, Editorial Síntesis, 2011.



## DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS EN LOS JUECES CONSTITUCIONALES CON APRENDIZAJE COMPLEJO

Jorge BENÍTEZ HURTADO\*  
Darío DÍAS TOLEDO\*\*  
Henry MARTÍNEZ RUQUE\*\*\*

RESUMEN: Al resolver un caso el juez constitucional<sup>1</sup> utiliza sus habilidades cognitivas, que emergen en las sentencias para cumplir con el derecho a una debida deliberación. Dichas habilidades a su vez emergen de una conexión coherente de diferentes modelos mentales. A nivel de la pragmática los modelos mentales de los jueces son representados por una neurona multicapa.<sup>2</sup> Una estrategia innovadora para inducir estos modelos mentales en los jueces y desarrollar sus habilidades cognitivas es el aprendizaje complejo.<sup>3</sup> El propósito del presente trabajo consiste en operar el modelo propuesto de aprendizaje complejo mediante la construcción de un paquete instruccional online que incorpore diferentes componentes de aprendizaje. En este modelo de curso computarizado se plantearán actividades cíclicas de aprendizaje complejo, que par-

---

\* Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). Ecuador, [jabenitezxx@utpl.edu.ec](mailto:jabenitezxx@utpl.edu.ec).

\*\* Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). Ecuador, [diaztoledo@utpl.edu.ec](mailto:diaztoledo@utpl.edu.ec).

\*\*\* Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). Ecuador, [hrmartinez2@utpl.edu.ec](mailto:hrmartinez2@utpl.edu.ec).

<sup>1</sup> En Ecuador todos los jueces (excepto los jueces penales) son denominados “constitucionales” por lo que se les exige que conozcan todas las materias no penales, inclusive las garantías constitucionales resultando ser su trabajo más complejo. Anteriormente los jueces conocían una sola materia dado que se procuraba su especialidad y por excepción existían jueces multicompetentes.

<sup>2</sup> Una neurona multicapa está estructurada de la siguiente forma: 1) una que opera como matriz básica que corresponde al pensamiento común (teorías implícitas, sentido común, representaciones sociales espurias, etcétera); 2) una capa para la narrativa de los casos jurídicos; 3) una capa para los constructos normativos; 4) una capa para las teorías dogmáticas y 5) una capa para la teoría del derecho (Cáceres, 2015).

<sup>3</sup> El aprendizaje complejo es un modelo basado en el conjunto de procesos cognitivos que generan estructuras de conocimiento, reglas para procesarlas y que sean aplicables para la resolución de problemas en un dominio particular.

ten del planteamiento de retos (problemas), con base en los cuales los jueces son guiados a través de un proceso donde generan ideas (activación), consultan recursos materiales, opiniones de expertos, investigan (demostración), ensamblan soluciones colaborativamente, prueban su conocimiento; reciben soporte de otros miembros de la comunidad (aplicación); después de todo este trabajo, se publican las soluciones en un blog y, posteriormente, reflexionan sobre el proceso y el conocimiento construido (integración). Después de realizar estas actividades, las publicaciones quedan como un “legado” que sirve como material de consulta para otros jueces constitucionales y el ciclo se reinicia con otros retos cada vez más complejos.

**ABSTRACT:** When a judge is resolving a constitutional case he uses their cognitive abilities, which emerge in the sentences to comply with the right to a proper deliberation. These skills at the same time emerging from a consistent connection of different mental models. At the pragmatic level, mental models of the judges are represented by a multilayer neuron. Complex learning is an innovative strategy to induce these mental models in the judges and develop their cognitive skills. The purpose of the present work consists in operate the proposed model of complex learning through building an instructional package online that incorporates various components of learning. In this model of computerized course cyclical learning activities complex, which depart from the approach to challenges (problems), based in which judges are guided through a process where generated ideas (activation), consult material resources, opinions of experts, research will be raised (demonstration), joining solutions collaboratively, to prove their knowledge; they receive support from other members of the Community (application); After all this work, the solutions are published on a blog, and then reflect on the process and built knowledge (integration). After these activities, publications are as a “legacy” that serves as a material for consultation to other constitutional judges and the cycle restarts with increasingly complex challenges.

**PALABRAS CLAVE:** Modelos mentales, aprendizaje complejo, aprendizaje por medio de TICS.

**KEYWORDS:** Mental models, complex learning, learning through ICT.

**SUMARIO:** I. *Presupuestos teóricos.* II. *Parte práctica.* III. *Bibliografía.*

## I. PRESUPUESTOS TEÓRICOS

### 1. *Modelos mentales y habilidades cognitivas*

Durante el proceso de enseñanza a los jueces se va a utilizar el modelo de aprendizaje complejo, que involucra el desarrollo integral de diferentes dimensiones que son:

A. Un continuo de complejidad en cuanto a las habilidades cognitivas requeridas en el dominio, que incluye tres categorías:

- a) comprensión de los temas, que incluye el reconocimiento de información, la clasificación, el ordenamiento, el resumen;
- b) aplicación del conocimiento y la habilidad, que incluyen operaciones como la traducción, el análisis, la extrapolación, la inferencia, la comparación o la aplicación de procedimientos, y
- c) solución de problemas, que incluye operaciones como corrección de errores, planificación de acciones, evaluación y toma de decisiones.

B. La dimensión de complejidad en cuanto a los modelos mentales contruidos por los estudiantes. Las habilidades cognitivas representan categorías de operaciones que el estudiante puede aplicar en el dominio; los modelos mentales reflejan la integración de conocimiento que le permiten explicar la realidad de los fenómenos. La inclusión de los modelos mentales como un eje de diagnóstico responde a evidencias de que los estudiantes, en función de su nivel de pericia, podrían describir sólo conceptualmente el dominio, o podrían tener un conocimiento altamente estructurado acerca del mismo, por lo cual podría explicarlo. Los modelos mentales que se incluyen en el presente modelo son tres: 1) Los conceptuales responde a la pregunta ¿qué es esto?, describen el significado del fenómeno o tema, y la interrelación de los elementos que lo componen; 2) estructurales, que responden a la pregunta: “¿cómo está estructurado esto?, y describen cómo está organizado el campo conceptual en cuestión; y 3) causales, que responden a la pregunta ¿cómo funciona esto?, y que describen cómo los principios se afecta entre sí y ayudan a interpretar procesos, dar explicaciones de eventos y realizar predicciones.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Peñalosa, E. y Castañeda, S., “El análisis cognitivo de tareas, base para el diseño de instrumentos de evaluación en el aprendizaje en línea”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, núm. 2 (1), 2009, pp. 162-185.

La estrategia que vamos a utilizar para lograr el desarrollo de habilidades y modelos mentales en los jueces es a través de la elicitación del conocimiento judicial de los jueces expertos.

## 2. *Elicitación del Conocimiento*

El término “elicitación del conocimiento” es polisémico, ya que cuenta con más de un significado.

Un primer significado se refiere al hecho de obtener del inconsciente adaptativo de un juez experto el conocimiento compilado que usa para resolver problemas, es decir, se refiere a un resultado.

Un segundo significado se refiere al conjunto de métodos y técnicas que se usan para recuperar al conocimiento compilado en el inconsciente adaptativo del juez.

Al conocimiento obtenido producto de la aplicación de los dos aspectos anteriores se va a denominar “conocimiento elicitado”.

## 3. *Tareas Cognitivas*

El conocimiento del juez experto se descompone en diferentes modelos mentales conceptuales, estructurales y causales. A cada uno de esos modelos estructurados de forma coherente se le denota “Tarea Cognitiva”. Las Tareas Cognitivas pueden ser de diferentes clases y requerir para su desempeño de diferentes habilidades cognitivas (comprensión, aplicación y solución de problemas). Así, por ejemplo, la tarea consistente en aceptar a trámite una demanda requiere de un adecuado conocimiento de los requisitos exigidos por las normas por parte del juez, así como de la existencia de modelos mentales o parámetros interiorizados que permitan realizar claramente las labores de clasificación en términos del binomio acepta o no tal o cual prueba presentada por las partes. Es posible identificar las diferentes tareas cognitivas que debe desempeñar un juzgador a partir de la ley. Ello es posible gracias a que en los textos de derecho positivo se establecen cierto tipo de proposiciones.

El concepto de tarea cognitiva constituye el núcleo central del trabajo de elicitación. Por lo que las Tareas Cognitivas Judiciales pueden dividirse en: Tareas Cognitivas Procesales y Tareas Cognitivas Epistémicas. Las Tareas Cognitivas Procesales se justifican con base en razones de carácter técnico, político-jurídico o ético-jurídico. Por ejemplo admitir una demanda,

realizar un requerimiento, no exigir el testimonio de familiares en contra del demandado, etcétera. En cambio las Tareas Cognitivas Epistémicas están orientadas a la búsqueda de la verdad.

Tomando en consideración esta clasificación y en congruencia con la división general de los procesos judiciales en la Teoría General del Proceso, se ha dividido el proceso en una Zona No Crítica, en la que quedan comprendidas la mayoría de las Tareas Cognitivas Procesales (aceptación de la demanda, aceptación de la contestación de la demanda, fijación de la litis, etcétera) y en una Zona Crítica, en la que quedan comprendida las Tareas Cognitivas Epistémicas (básicamente vinculadas con todo lo relativo a las pruebas: admisión y calificación, audiencia, evaluación y adminiculación probatoria).

#### 4. *Representación del Conocimiento*

De la misma manera que ocurre con “elicitación del conocimiento”, la expresión “representación del conocimiento” es polisémica.

En un primer sentido se refiere a las diferentes técnicas que se pueden usar para representar el conocimiento elicitado. Algunas de ellas pueden ser: representación narrativa en un reporte escrito que describa los procesos del experto; representación en diagramas de flujo; representación en formalización lógica; representación en mapas conceptuales; modelación matemática, etcétera.

El segundo sentido se refiere al conocimiento representado. Es esta acepción la que empleamos cuando nos referimos a un diagrama de flujo diciendo que es la representación del conocimiento requerido para determinar si una prueba pericial ha sido adecuadamente desahogada o no.

Para el desarrollo de nuestro curso utilizaremos el modelo mental conexionista de razonamiento judicial propuesto por Enrique Cáceres Nieto.<sup>5</sup>

#### 5. *Escenarios de elicitación*

Los escenarios de elicitación funcionan como restrictores asociativos en el espacio de búsqueda que es la memoria del operador judicial. En este caso el escenario que se centrará el curso a impartir será el de la zona crítica y específicamente la valoración de la prueba en materia penal.

---

<sup>5</sup> Revista *Problema UNAM*, núm. 3.

## II. PARTE PRÁCTICA

Se realizó un curso para los jueces penales de primera instancia en la ciudad de Loja - Ecuador, relacionado con la valoración de la prueba. Para ello se utilizó la metodología en línea del aprendizaje complejo. A continuación se explicará detalladamente la actividad innovadora.

### 1. *Plataforma virtual (EVA)*

El entorno virtual de aprendizaje (EVA) que se utilizó para impartir el curso es un software *Moodle*, *open source*, que nos permitió desplegar en forma virtual una interacción entre el docente y el estudiante. El EVA fue customizado a la medida para soportar los procesos y el modelo de aprendizaje complejo, lo que nos permitió realizar actividades académicas tales como: participación en foros, chats, video-colaboración y envío de evaluaciones a distancia y otras.<sup>6</sup>

Esquema (Infraestructura EVA que se utilizó).

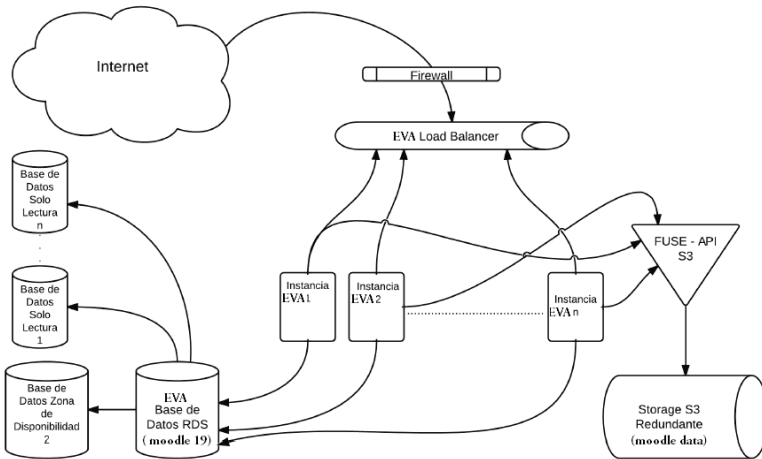


FIGURA 1. INFRAESTRUCTURA

Además en el curso se realizaron diferentes tutorías en las que los estudiantes dedicaron cuatro horas a la semana (durante un mes) para desarro-

<sup>6</sup> Varios Autores, “Orientaciones generales para la utilización del Entorno Virtual de Aprendizaje” (EVA), EdiLoja Cía. Ltda. UTPL. Loja – Ecuador, 2015.

llar los contenidos. La función tutorial para el curso se realizó a través de las llamadas tutoría síncronas y asíncronas.

Las tutorías síncronas fueron:

- Una tutoría presencial.
- Una videconferencia.
- Varias webconferencia o videocolaboración (a través del EVA).
- Chat académico (a través del EVA).
- Red social colaborativa del EVA (inmediata).
- Mensajería del EVA (inmediata).
- Telefónica.

Las tutorías asíncronas fueron:

- Orientaciones académicas escritas.
- Foro académico.
- Wiki.
- Una tutoría temática pregrabadas.
- Repositorio en un blog de los resultados esperados.

## 2. *Elaboración de guía didáctica*

Esta guía didáctica se la desarrolló con base en el aprendizaje complejo que involucra modelos mentales (conceptuales, estructurales y causales) y habilidades cognitivas. Es decir cada tema del curso fue diseñado conforme a la figura 2 que consta más abajo. Esta figura muestra la estructura que resultó de integrar las tres dimensiones relevantes del análisis complejo. En ella cada espacio del cubo incluyó una categoría de contenido que juntas conformaron el universo de los contenidos desarrollados. Esto significa que para cada casilla se generaron re-activos de evaluación, recursos y actividades de aprendizaje.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Peñalosa, Eduardo y Castañeda, Sandra, “*El análisis cognitivo de tareas, base para el diseño de instrumentos de evaluación en el aprendizaje en línea*”, Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2 (1), 2009, pp. 162-185, en <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art9.pdf>, Castañeda, Sandra, “*A Cognitive Model for Learning Assessment*”, International Journal of Continuing Engineering Education and Life-long Learning, 12 (1-4), 2002, p 94/106. Reino Unido, Unesco.

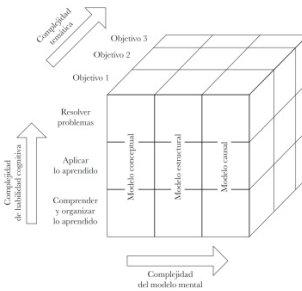


FIGURA 2. MODELO DEL ANÁLISIS COGNITIVO DE TAREAS DE UN DOMINIO

Entonces el contenido de la guía se dividió en dos partes: 1) presupuestos teóricos básicos; y 2) contenidos prácticos, que procedemos a explicarlos a continuación.

2.2.1. En los presupuestos teóricos se explicaron los conceptos básicos utilizados en el curso (que son básicamente los que se encuentran en la primera parte de este artículo). Como sustento para la teoría se procedió a elicitar el conocimiento de tres jueces penales de la sala de lo penal de la Corte Provincial de Justicia de Loja y la tarea cognitiva epistémica concreta con la que se trabajó fue sobre la valoración de la prueba. A los tres jueces expertos se les aplicó una entrevista individual semiestructurada (elicitación libre) con el objeto de conocer los métodos y técnicas que emplearon al resolver cinco casos difíciles o complejos que hayan tenido en materia penal a lo largo de sus experiencias como juzgadores.

Con la información adquirida producto de la elicitación se procedió a modelar los casos a través del modelo mental conexionista del razonamiento judicial propuesto por el profesor Enrique Cáceres Nieto.<sup>8</sup> La ventaja de aplicación de este modelo en el curso fue porque proporcionó una explicación descriptiva de los procesos cognitivos de los jueces al momento de valorar las pruebas en los diferentes casos.

En los contenidos prácticos se desarrollaron los siguientes contenidos:

#### A. *Planteamiento de retos (problemas)*

Como se dijo anteriormente para plantear los problemas se procedió a elicitar el conocimiento de los jueces expertos relacionado con las tareas

<sup>8</sup> Cáceres Nieto, Enrique, *Revista Problema*, núm. 3, UNAM, 2009.



cognitivas de la zona crítica, es decir en lo que tiene que ver con la valoración de las pruebas.

Una vez elicitado el conocimiento de los expertos el modelo quedó de la siguiente manera (por cuestiones de espacio se va a ubicar un caso concreto con el que se trabajó en el curso). Para esta actividad se utilizó anuncios (orientación académica escrita online) a través del EVA:

### *Caso Hostal de Loja*

#### *a. Capa de entrada que corresponden a los hechos Relevantes del caso*

1. Un grupo de 5 asaltantes armados entre ellos una mujer llamada Blanca C. Ingresan a una agencia bancaria de Loja y sustraen un bolso de 250.000 dólares.
2. Al momento de sustraerse el dinero Blanca C. dispara a un guardia de seguridad provocándole la muerte.
3. Blanca C. y otro sujeto logran escapar de la persecución policial.
4. Tiempo después detienen a Blanca C, presunta participante del asalto.

#### *b. Capa oculta de Pruebas (se pidió que el juez valore a las siguientes pruebas en: bajo, mediano y alto)*

1. Testimonio de “la gente” (testigos presenciales) que dicen que “parece que ella fue”. (El juez valora como Alto)
2. Testimonio de los guardias de seguridad que la reconocen por un lunar que tiene en la cara. (El juez valora como Alto)
3. Testimonio de los guardias y la gente que dicen que ella fue la que escapó en el vehículo dado que estaba herida. (El juez valora como Alto)
4. Una foto; testimonio de uno de los procesados que dice que “parece que ella fue”; registro del hostal y factura (donde consta el nombre de la procesada después de los cuatro asaltantes); reconocimiento del lugar (habitación 209 en la que presuntamente la procesada Blanca C. se hospedó, que coincide con la habitación que supuestamente se hospedaron los delincuentes). (El juez valora como Alto)

c. *Capa oculta de definición de delito*

Con la valoración alta de cada una de las pruebas el juez cree que Blanca C. fue quien cometió el delito de robo agravado con muerte. (Art. 550 y 552 Código Penal Ecuatoriano).

d. *Capa oculta de eximentes de responsabilidad*

El juez no encuentra ninguna eximente de responsabilidad. No obstante la declaración de familiares que afirman que en ese momento Blanca C. se encontraba con ellos. Además de la declaración de compañeros de trabajo que argumentan que conocen a la procesada Blanca C. desde hace mucho tiempo atrás y que dos días antes salió con permiso por vacaciones anuales que le corresponde. Además Blanca C. no registra antecedentes penales y tiene 55 años de edad. Finalmente el vehículo que utilizó la sospechosa para escapar se encontró horas después abandonado evidenciándose en el asiento delantero manchas de sangre que no fueron analizadas para ver si son compatibles con la hoy detenida.

e. *Capa de teoría general del delito*

El juez valora las pruebas haciendo alusión a la teoría de la imputación objetiva y al garantismo penal.

f. *Capa de salida correspondiente a culpable o inocente*

Se declara culpable a Blanca C. por el delito de robo agravado con muerte cuya pena es de 25 años de reclusión.

B. *Generación de ideas (activación)*

Con base al caso presentado el tutor solicitó a los participantes del curso que generen ideas respecto a la valoración de las pruebas por parte del juez en el caso señalado. Para esto se utilizaron recursos sincrónicos (tiempo real) como la videocolaboración, chat académico y red social colaborativa.

### C. *Consulta e investigan (demostración)*

Se pidió a los participantes que profundicen en el contexto de descubrimiento (reconocimiento, conectividad explícita e implícita, transformación, derrotabilidad y derivación de las pruebas); en el problema de la determinación de la verdad de las pruebas; estándares de prueba, etc. Para esto se utilizó diversos foros académicos, wiki y una temática pregrabada a través del EVA.

### D. *Colaboración (aplicación)*

Se les pidió a los participantes que con la información obtenida procedan a ensamblar soluciones colaborativamente, prueben su conocimiento alcanzado y reciban soporte de sus compañeros. Para esto se utilizó un video-colaboración y chat académico a través del EVA.

### E. *Publicación de soluciones (integración)*

Después de todo el trabajo realizado por el grupo se procedió a reflexionar sobre el proceso y el conocimiento construido. Para esta actividad se utilizó una videoconferencia donde los estudiantes se sintieron conforme con lo aprendido, esto se constató con la evaluación realizada utilizando el método de análisis cognitivo de tareas diseñándose un instrumento de evaluación del aprendizaje en línea.

Los resultados de las actividades realizadas se publicaron en un blog para que otros operadores jurídicos puedan utilizar y comentar.

## III BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV, Orientaciones generales para la utilización del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), Loja-Ecuador, EdiLoja, Cía. Ltda. UTPL, 2015.
- CÁCERES, Nieto, *Revista Problema*, UNAM, núm. 3, 2009.
- CASTEÑEDA, Sandra, "A Cognitive Model for Learning Assessment", *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-long Learning*, Reino Unido, Unesco, núm. 12 (1-4), 2002.
- PEÑALOSA, Eduardo y CASTEÑEDA, Sandra, "El análisis cognitivo de tareas, base para el diseño de instrumentos de evaluación en el aprendizaje en línea", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, núm. 2 (1), 2009.

## PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA UNA ADECUADA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA

José CARRILLO MAYORGA

RESUMEN: Una de las acusaciones más recurrentes sobre el bajo nivel con el que egresan los estudiantes de las escuelas y facultades de derecho es la forma en que se enseña el derecho.

En esta ponencia se presentan y discuten algunos puntos de vista sobre la crisis en que se encuentra la enseñanza de la investigación jurídica en las escuelas y facultades de derecho.

En un ámbito donde la investigación jurídico-científica que se ha caracterizado tradicionalmente por tener una orientación esencialmente teórica y carente casi del todo de una metodología eficaz para su enseñanza, se estima conveniente un cierto cambio de perspectiva donde, tanto programas de estudio como profesores y alumnos, orienten el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación jurídica a la solución de los problemas reales que plantea la aplicación del derecho; en tal sentido, aquí se sugieren algunas propuestas pedagógicas para lograrlo.

ABSTRACT: The way in which law is taught is one of the most frequent accusations regarding the low level with which the law undergraduate students graduate with from the almost 1600 law schools and faculties in Mexico.

This paper presents and discusses some of the different points of view concerning the crisis in the teaching of legal research in law schools and faculties. It proposes from a pedagogical and didactical point of view, a logical structure for teaching legal research as well as the various cognitive skills that may support such process and, at the same time, determine the need for undermining academic paradigms. The overall aim is improving research competencies in the students.

Scientific legal research has been traditionally oriented, essentially, towards theory, and the methodology for teaching it has been exceedingly poor; therefore, this paper calls for a change of per-

spective regarding programs, professors and students. Such change will focus on orienting the learning-teaching process of legal research towards real life problem solving, where law is required and applied. The pedagogical strategies are proposed here.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza del derecho, metodología de la investigación jurídica, metodologías activas de enseñanza, estrategias pedagógicas, competencias investigativas.

**KEYWORDS:** law teaching, legal research methodology, active teaching methodologies, pedagogical strategies, research competencies.

**SUMARIO:** I. *Introducción.* II. *Planteamiento del problema.* III. *La importancia de la investigación jurídica.* IV. *Las competencias investigativas en la formación jurídica de los abogados.* V. *La importancia de las estrategias pedagógicas en la formación de abogados competentes.* VI. *Metodología para la enseñanza de la metodología de la investigación jurídica.* VII. *Propuestas pedagógicas para una adecuada enseñanza de la investigación jurídica.* VIII. *Conclusiones.* IX. *Bibliografía.*

“Aprender a investigar  
se aprende investigando”

Carlos SABINO

## I. INTRODUCCIÓN

Muy atinadamente Jorge Witker señala que las facultades de derecho enfrentan los problemas generales de la enseñanza superior y que en general la metodología didáctica que se utiliza para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje se reduce a las llamadas clases magistrales o teóricas dadas por el profesor.<sup>1</sup>

En el plano de la enseñanza del derecho, en muy pocas carreras de derecho se enseña metodología de la investigación jurídica; en la mayoría se la ignora, no se enseña a investigar por considerar la investigación innecesaria para formar un buen abogado. Y donde se enseña, la investigación jurídica se ha caracterizado por impartirse en los últimos cursos de nivel licenciatura o bien hasta posgrado y ser discursiva, memorística y repetitiva, omitiendo

<sup>1</sup> Witker, Jorge, “*Metodología de la enseñanza del derecho*”, México, Porrúa, 2008, pp. 59 y 60.

la interpretación crítica y creativa que puedan tener los estudiantes, generalmente acostumbrados a un sistema educativo que privilegia la pasividad y la descripción de los fenómenos jurídicos.

En la práctica docente se observa que los maestros no aplican estrategias metodológicas activas, sólo las estrategias de participación tradicional. No utilizan los rincones de aprendizaje de la investigación jurídica, no tienen dominio científico de los contenidos impartidos en los diferentes temas, no hacen uso de materiales didácticos, ni hacen uso del material concreto. La investigación jurídica no es una materia rechazada por los estudiantes, no es una materia que genera tensión o angustia, sino que tiene mucha relación con el desempeño que realizan los docentes en la implementación de estrategias de enseñanza aprendizaje.

La enseñanza del derecho, y en especial de la investigación jurídica, se encuentra en una crisis generalizada, entre las causas que tentativamente explican la situación, de acuerdo a Juan Antonio Pérez Lledó<sup>2</sup> están:

- a) Por lo general los profesores de Derecho concedemos escasa importancia a las cuestiones relativas a la docencia.
- b) Predomina un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en la transmisión y memorización de una gran cantidad de información acerca de contenidos de normas (y de instituciones y conceptos jurídicos).
- c) El formato predominante de la lección magistral está al servicio de ese modelo docente de información (más que formación) sobre contenidos para su recepción pasiva y posterior memorización.
- d) La enseñanza del Derecho en España está fraccionada en ramas del Derecho excesivamente separadas e incomunicadas entre sí.
- e) La enseñanza del Derecho en España inculca una visión formalista del Derecho.
- f) La enseñanza del Derecho es poco práctica
- g) La enseñanza del Derecho es poco teórica.

No cabe duda de que la enseñanza del derecho y de la investigación jurídica transita por todos esos problemas, y en especial en el modelo de enseñanza-aprendizaje que se ha venido implementando para transmitir los contenidos de las materias que tienen que ver con las técnicas y métodos de investigación en el ámbito jurídico, área que constituyen un ámbito de

---

<sup>2</sup> Cfr. “Teoría y práctica de la enseñanza del derecho”, *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, Madrid, núm. 6, 2002, pp. 197-268 y “La enseñanza del Derecho, dos modelos y una propuesta”, Lima, Palestra, 2006, pp. 115-142.

estudio de sumo interés y un elemento esencial en la formación del futuro investigador del derecho.

A este respecto, los resultados de la investigación del derecho, tanto en trabajos académicos como en tesis de licenciatura y posgrado, han venido tradicionalmente caracterizándose por presentar un contenido esencialmente teórico.

Consideramos, sin embargo, que la elaboración de los trabajos de investigación jurídica y en especial las tesis de posgrado jurídicas debe adoptar hoy una perspectiva diferente: el análisis de las instituciones jurídicas debe partir de la constatación de los problemas que su existencia y aplicación plantean en el mundo real, de suerte que de la investigación que se realice puedan extraerse conclusiones que faciliten alcanzar soluciones concretas y reales para tales problemas. Lógicamente, esta nueva perspectiva lleva aparejada la necesidad de contar con modelos de enseñanza distintos a los tradicionales.

“La sociedad, el contexto político y económico, entre otros factores, imponen nuevas exigencias a las facultades de derecho y a los estudiosos de éste para participar en la búsqueda de soluciones a los conflictos que alteran el orden social”.<sup>3</sup>

Las actuales exigencias impuestas por la sociedad a los profesionales del derecho han despertado el interés de docentes y estudiantes por la investigación jurídica y socio jurídica; acerca de la función social de la investigación en el derecho, al igual que sobre las políticas públicas de promoción de la misma en las instituciones educativas.

Es la hora de aprender haciendo y ya es hora de romper el paradigma de la teoría alejada de la realidad, por eso es necesario asumir la actualización metodológica en la investigación jurídica con la incorporación de métodos interdisciplinarios... como única vía para lograr soluciones jurídicas acordes con la globalización y contemporaneidad...<sup>4</sup>

La presente ponencia se deriva de mi práctica como docente de las materias relacionadas con la investigación jurídica y de la preocupación por retomar y proponer algunas estrategias pedagógicas para una mejor enseñanza de la misma. El mencionado objetivo de esta ponencia gira en

---

<sup>3</sup> Mejía Walker, Juan Camilo y Montoya Ruiz, Ana Milena, “¿Qué están investigando los estudiantes de derecho en Colombia?: Un diagnóstico a propósito del investigando 2005”, *Opinión Jurídica*, Medellín, vol. 5, núm. 10, julio-diciembre 2006, p. 184.

<sup>4</sup> Pérez Fuentes, Gisela María, “Propuestas metodológicas para la investigación jurídica aplicada”, *Prologómenos, derechos y valores*, Bogotá, vol. XII, núm. 24, julio-diciembre, 2009, p. 44.

torno a responder las siguientes interrogantes: ¿De qué manera se enseña actualmente a investigar a los alumnos de las licenciaturas y posgrados en Derecho? ¿Mediante que estrategias pedagógicas se puede enseñar la investigación jurídica que propicie la formación integral de los estudiantes de derecho?

Las anteriores interrogantes se sitúan en el análisis de la configuración de los programas de derecho y de los métodos de enseñanza que se utilizan para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de las materias que tienen que ver con la investigación jurídica.

En general, los contenidos de los programas de derecho para la formación, la transmisión, la construcción o la reproducción del aprendizaje en materia de investigación jurídica están diseñados de tal manera que al docente poco le importa el pensamiento, la reflexión y la comprensión, donde aparece y toman fuerza las dinámicas memorísticas y repetitivas, desvinculadas de la finalidad de formar a los estudiantes con capacidades y competencias en materia argumentativa, con una profunda capacidad de análisis y síntesis y capaz de encontrar y aportar las respuestas o soluciones a los problemas jurídicos que le plantea la vida social.

En razón de ello, se pretende plantear desde el punto de vista pedagógico y didáctico diversas herramientas cognitivas que permitan determinar la necesidad de romper paradigmas académicos en la enseñanza de la investigación del derecho, sustentándola como un instrumento fundamental en la transmisión de conocimientos para el desarrollo del futuro profesional del derecho.

## II. LA IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA

¿Para qué formar a los estudiantes de derecho como investigadores jurídicos?

La investigación como uno de los pilares de la educación superior se establece como una prioridad en el desarrollo de las competencias de formación profesional.<sup>5</sup>

La investigación jurídica permite al estudiante estar al tanto de los cambios que se producen en el dinámico mundo del conocimiento jurídico, además, con la consolidación de las nuevas tecnologías de la información el alumno tiene la posibilidad de buscar por sí mismo los materiales de ense-

---

<sup>5</sup> Hurtado Castellón, Luisa Fernanda, “La investigación formativa para el estudiante de derecho. Proyectos de aula como estrategias de investigación formativa socio-jurídica”, [http://www.uss.edu.pe/uss/RevistasVirtuales/ssias/ssias3/pdf/LA\\_INVESTIGACION\\_FORMATIVA\\_PARA\\_EL\\_ESTUDIANTE\\_DE\\_DERECHO.pdf](http://www.uss.edu.pe/uss/RevistasVirtuales/ssias/ssias3/pdf/LA_INVESTIGACION_FORMATIVA_PARA_EL_ESTUDIANTE_DE_DERECHO.pdf), consultada el 10 de octubre de 2015, p. 2.



ñanza del derecho; por lo que resulta importante la orientación del profesor reseñándole cuáles son las fuentes relevantes para el estudio y cómo se debe hacer dicha búsqueda de información.

La investigación en las ciencias del derecho significa una actitud indagadora del estudiante, construyendo sus propios conceptos a partir de las diferentes posiciones conceptuales que deberá estudiar; por lo tanto, supone una actividad creativa, sistemática e interdisciplinaria en la cual existe una interacción entre el sujeto (investigador) y su objeto (el conocimiento) que se intenta aprehender.

Esta interacción también se da entre las normas y la realidad social regulada. Además, la investigación en derecho es un instrumento que intenta superar los procesos memorísticos y reiterativos de datos que aparecen en los códigos y en las leyes, sin una capacidad mínima de análisis, sin reflexión ni interpretación crítica del fenómeno o institución jurídica estudiada. Debe ser una herramienta para desbloquear las mentes de la perspectiva positivista, normativista y exegética, que reduce el derecho a lo que dicen las normas escritas, sin considerar los contextos económicos, sociales, políticos, culturales y los intereses materiales, que determinan la creación y el impacto que tienen estas normas en la sociedad.<sup>6</sup>

Si bien se reconoce, a nivel internacional, que los nuevos tiempos requieren profesionales de las ciencias jurídicas capaces de aportar a las organizaciones los avances de la ciencia, la técnica y la tecnología, de manera que se facilite la gestión pública y privada, se promueva la conservación, incremento, distribución e integración de la riqueza social, y se contribuya a transformar la realidad económica, social, política y jurídica de nuestras comunidades, no siempre está claro cómo llevar a cabo dicha gesta profesional.<sup>7</sup>

Las posibilidades de actuar haciendo uso del saber jurídico para transformar la realidad son infinitas. Entre las opciones se encuentran: el ejercicio de la abogacía como profesión libre; la asesoría jurídica en el ámbito de las empresas e instituciones del sector privado; la orientación en funciones jurídicas en el marco del sector público; el acompañamiento a procesos so-

---

<sup>6</sup> Álvarez Undurraga, Gabriel, “Importancia de la Metodología de la Investigación Jurídica en la formación de los estudiantes de Derecho”, *Actas del Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, <http://www.derecho.uchile.cl/ensenanzadelderecho/docs/articulos/gabriel%20alvarez.pdf>.

<sup>7</sup> Contreras Capella, Jairo y Leyva Silva, Ángel Arturo, “Perspectiva de la investigación jurídica y socio jurídica en los programas académicos de derecho que se ofrecen en los países que conforman la unión de naciones suramericanas (UNASUR)”, [http://www.centrodefilosofia.org.ar/LyD/LyD43\\_7.pdf](http://www.centrodefilosofia.org.ar/LyD/LyD43_7.pdf).

ciales y organizaciones no gubernamentales; así mismo, la exploración de nuevos caminos desde la docencia y la investigación para adquirir formación en temas con trascendencia económica, política y social que permitan su comprensión.

La sociedad, el contexto político y económico, entre otros factores, imponen nuevas exigencias a las facultades de derecho y a los estudiosos de éste para participar en la búsqueda de soluciones a los conflictos que alteran el orden jurídico.

Las anteriores son razones para empezar a construir espacios académicos de intercambio y reflexión desde el ámbito jurídico, orientados para aquella comunidad académica -estudiantes, profesionales y docentes- interesada en la investigación y los estudios de naturaleza interdisciplinaria.

En un interesante ejercicio académico llevado a cabo en Colombia en 2010 sobre la importancia de la investigación jurídica en la formación de los estudiantes de derecho, y al indagar sobre las prácticas y la experiencia en investigación adquiridas en el espacio universitario, los encuestados afirman que se encuentran vinculados con la investigación en su universidad y los motivan, en orden de prioridad, las siguientes razones: considerar la investigación como una herramienta para la construcción de un nuevo conocimiento jurídico (28.1%); sentir gusto y atracción por la investigación (26.9%); ampliar los conocimientos adquiridos en clases magistrales con conocimientos reales (14.6%); contribuir y enriquecer su proceso formativo como abogados (10.2%); hacer de la investigación un medio para proponer desde los espacios académicos soluciones para las problemáticas del país (11.6%); concebir la investigación como un medio para abordar temas y problemáticas tratadas y no tratadas en clase (5.9%), y extender el papel del abogado a la esfera investigativa (2.7%).<sup>8</sup>

Las anteriores respuestas resaltan la importancia que tiene la investigación formativa como campo de aprendizaje constante. Por medio de su realización, se complementan las lecciones conceptuales impartidas en las clases, se reflexionan y profundizan los contenidos de las diferentes áreas, desde las meramente normativas hasta aquellas con contenido filosófico, político y social, y se adquieren competencias necesarias para trabajar en equipo.

A la pregunta sobre las herramientas ofrecidas en diversas asignaturas para aprender a investigar en las facultades de derecho, el 35.9% afirma que sí son formados en ellas porque cuentan con áreas estructuradas, específicamente, para la elaboración de proyectos de investigación. El 12.6% piensa que no reciben formación en investigación, porque la estructura de

<sup>8</sup> Mejía Walker *et al.*, *op. cit.*, pp. 187-192.

contenidos y desarrollo metodológico de las diferentes áreas desmotiva el interés investigativo. El 24.3% considera que sí se ofrecen herramientas para aprender a investigar pero relativamente, ya que las áreas de formación para la elaboración de proyectos de investigación son dictadas sólo en semestres superiores. El 27.2% de los encuestados no responde.

De este ejercicio se destaca que sólo un 35.9 de los estudiantes encuestados consideraron que los cursos de metodología y los seminarios de investigación les ofrecen herramientas útiles para la investigación.

No obstante, se menciona que esta formación sólo es ofrecida en los últimos años como forma para indicar los requisitos de elaboración de trabajos de grado, sin conexidad con otras áreas, por lo que, afirman, que la formación investigativa en los planes de estudio de las facultades de derecho es aún precaria.

Se evidencia, pues, que tanto desde la práctica docente como desde las políticas impulsadas por las facultades de derecho, no se ha generado un compromiso serio para dotar al estudiante de herramientas mínimas para la investigación, para que se formule preguntas, plantee hipótesis y profundice sobre los problemas de la realidad, al igual que para que los comprenda y proponga posibles soluciones desde su objeto de estudio.

La investigación jurídica, como actividad intelectual, permite la aplicación de métodos científicos, donde se busca obtener información para comprobar, desarrollar, edificar o aprovechar el conocimiento por lo que resulta fundamental en la formación de los juristas. En el campo profesional les permitirá plantear soluciones jurídicas a los problemas que presenta nuestra sociedad cada vez más cambiante y dinámica ante el escenario globalizador que vivimos; lo que implica la necesidad de profundizar en el análisis de los fenómenos jurídicos con el objeto de adecuar nuestro marco legal ante tales circunstancias. Esta asignatura resulta de gran valor didáctico si se imparte con modernos lineamientos pedagógicos y se desarrolla de forma sencilla para que los estudiantes cuenten con elementos de análisis y sistematización que les permita elaborar no sólo trabajos de investigación en clase, sino proyectos de investigación jurídica documental y de campo así como su tesis de grado.

### III. LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LA FORMACIÓN JURÍDICA DE LOS ABOGADOS

La transición desde un modelo educativo centrado en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje, supone un gran “cambio cultural” para

la Universidad como institución educativa. Entre los pilares fundamentales de dicho cambio se encuentra la llamada “renovación metodológica”.<sup>9</sup>

La implantación de los nuevos planes educativos en la enseñanza universitaria ha transformado el modelo de aprendizaje tradicional, basado en la acumulación de conocimientos, hacia un modelo basado en la adquisición de competencias. Esta renovación implica que el docente debe realizar un esfuerzo por aplicar nuevas metodologías, o bien adaptar las ya empleadas, para que el estudiante pueda adquirir las competencias previstas en el plan de estudios.<sup>10</sup>

Esta nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje necesita la aplicación de nuevos roles en la labor del profesor y del alumno. Los estudiantes deben adquirir una serie de habilidades y ser capaces de aplicarlas, ponerlas en práctica, y disponer de los conocimientos adecuados a tal efecto.

El establecer la importancia del uso de instrumentos flexibles, didácticos y pedagógicos, para el estudio del derecho, los cuales permitirían que los futuros profesionales adquieran competencias en el nuevo sistema oral jurídico colombiano.

Al crear tal precedente, las instituciones educativas se verán en la necesidad de establecer como propias estas herramientas, para permitir que el estudiante asimile conceptos propios de cada profesión para su desarrollo profesional.

En el ámbito de la enseñanza de la investigación jurídica, la gran mayoría de los planes y programas de estudios incluyen la realización de trabajos de investigación por curso o finales, también llamadas tesis de grado, sin embargo, aquellos no solo no incluyen de manera adecuada las herramientas metodológicas para que los alumnos lo realicen de una manera eficaz sino que tampoco proporcionan al profesor las estrategias pedagógicas para enseñar a los alumnos a investigar.

Siendo el trabajo de investigación o las tesis de grado, productos por los que el alumno analiza una problemática o tema concreto y se forma una conciencia crítica respecto al mismo, además de desarrollar y fomentar sus habilidades investigadoras y mejorar su capacidad de expresión escrita y en su caso oral, es indispensable que conozca cómo desarrollar y construir la investigación.

---

<sup>9</sup> Fernández March, Amparo, “Metodologías activas para la formación de competencias”, *Educatio siglo XXI*, 24, 2006, p. 36. [http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso35\\_2009/Metodologiasactivas.pdf](http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso35_2009/Metodologiasactivas.pdf).

<sup>10</sup> Zamora Roselló, María Remedios, “La aplicación de metodologías activas para la enseñanza de las ciencias jurídicas a estudiantes de primer curso”, *Revista jurídica de investigación e innovación educativa*, Málaga, núm. 1, enero 2010, p. 95, [http://www.eumed.net/rev/rejje/01/pdf/95-108\\_mrjr.pdf](http://www.eumed.net/rev/rejje/01/pdf/95-108_mrjr.pdf).

Por todo ello, la enseñanza de la investigación jurídica fomenta o desarrolla las siguientes competencias específicas en un alumno de derecho:

1. Capacidad de análisis y síntesis
2. Habilidades de redacción y oratoria
3. Capacidad de argumentación
4. Lectura comprensiva e interpretación de textos jurídicos
5. Manejo de las fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales)
6. Dominio de técnicas informáticas en la obtención de información (bases de datos)
7. Gestión del tiempo
8. Tomar conciencia de la importancia del derecho como sistema regulador de las relaciones sociales
9. Adquisición de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y desarrollo de la dialéctica jurídica.
10. Conseguir la percepción del carácter unitario del ordenamiento jurídico y de la necesaria visión interdisciplinaria de los problemas jurídicos.

Todas estas competencias son deseables en un buen jurista; por ello, el ser capaz de desarrollar la investigación y de realizar un trabajo de carácter científico se convierte en básico y necesario para el estudiante de derecho. Sólo así será capaz de afrontar una nueva fase en sus estudios jurídicos, y le servirá para fomentar su espíritu crítico y una actitud positiva para enfrentarse a los problemas con disciplina científica que le ayuden a tomar decisiones correctas, o elaborar dictámenes en su ejercicio profesional.<sup>11</sup>

#### IV. LA IMPORTANCIA DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN DE ABOGADOS COMPETENTES

Los métodos y las técnicas de investigación como elementos fundamentales de la lógica tienen injerencia en todas las actividades humanas, en la función docente su papel es de gran importancia. El adecuado empleo de técnicas y métodos, es un imperativo para lograr los mejores resultados en la tarea docente.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Goñi Rodríguez De Almeida, María, “La iniciación a la investigación como nueva herramienta docente”, <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/44360/01520113000433.pdf?sequence=1>, consultada el 10 de octubre de 2015.

<sup>12</sup> Ponce De León Armenta, Luis M., *Docencia y didáctica del derecho*, México, Porrúa, Instituto Internacional del Derecho y del Estado, 2005, p. 41.

Para lograr con claridad el desarrollo de los objetivos propuestos en los planes y programas de derecho, es necesario establecer con precisión las estrategias pedagógicas que utilizaran los profesores en el proceso de enseñanza de los contenidos del derecho.

Si queremos lograr la formación de abogados competentes, es necesario el uso adecuado de las estrategias pedagógicas.

En la actualidad, las diferentes herramientas tecnológicas han hecho que la esfera del estudio y enseñanza del derecho no se circunscriba exclusivamente al aula de clase, sino que se expanda a espacios que quizás antes no eran valorados como opciones académicas, buscando, no sólo modelar conocimientos y habilidades para el estudiante, sino potencializar aquellas capacidades que el alumno va adquiriendo en su proceso de aprendizaje.

Las posibilidades infinitas del video, la información en medios electrónicos, la virtualidad de cátedras, el acceso remoto, la interacción simultánea, son algunos ejemplos de las necesidades de la educación moderna, aplicables al contexto académico de ésta generación.

Por tal razón el estudio del derecho no puede ser ajeno a las nuevas tendencias.

El aprendizaje del derecho se ha transformado por las nuevas tendencias pedagógicas, el estudiante asimila con mayor claridad los diferentes conceptos jurídicos utilizando herramientas cognitivas didácticas, tales como los audiovisuales, las herramientas virtuales, las dinámicas de grupos, el conocimiento y manejo de tecnologías de información y comunicación, el uso de material electrónico, las bases de datos, bibliotecas virtuales, etcétera.

Al aplicar todas éstas facilidades pedagógicas al estudio del derecho encontramos que no serán de mucha utilidad para los estudiantes si los docentes encargados de enseñarles su aplicación y utilidad carecen de estrategias pedagógicas mediante las cuales los estudiantes asimilan, comprendan y entiendan los contenidos del derecho.

Hoy en día, la transformación de los sistemas legales, demanda que el estudiante tenga conocimientos y experiencias de oratoria para la presentación y trámite de cualquier proceso legal, donde es indiscutible, que el estudiante adquiera todas las capacidades jurídicas del saber para su futuro desempeño profesional. Pero si este cúmulo de conocimientos y experiencias no las recibe por parte de sus profesores porque carecen o no aplican estrategias pedagógicas en este proceso de formación, los estudiantes, futuros abogados, no podrán actuar de manera eficiente en los procesos que enfrenten.

De ahí la importancia y trascendencia del uso por parte de los profesores de estrategias pedagógicas en la formación de abogados competentes.

## V. PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA UNA ADECUADA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA

Toda enseñanza pretende crear un proceso de aprendizaje en un contexto dado y en un momento determinado en función de los objetivos fijados tanto al nivel de una asignatura concreta como al nivel de un plan de estudios o proyecto formativo global.

Para ello se requiere una metodología, que se puede definir como el conjunto de oportunidades y condiciones que se ofrecen a los estudiantes, organizados de manera sistemática e intencional que, aunque no promueven directamente el aprendizaje, existe alta probabilidad de que esto ocurra.

La selección de una metodología tiene que tomar en consideraciones variables como número y características de los alumnos, materia, profesor, complementos circunstanciales del proceso de enseñanza-aprendizaje y variables sociales y culturales.

El profesor es el encargado de seleccionar la metodología que considera más adecuada a la vista de las circunstancias y condicionantes del grupo y de la asignatura, y en consonancia con el modelo de aprendizaje que aspira a potenciar en el alumnado.

En el caso de la formación de los estudiantes de derecho, cuyo rol social tendrá que ver con la capacidad y conocimientos que adquieran para ser participativos, críticos, argumentativos y descubridores o generadores de respuestas o soluciones de los problemas jurídicos que conozcan, el uso de estrategias pedagógicas adecuadas que logren esos fines, es fundamental.

Las metodologías que favorecen la participación del alumno son las más indicadas para el desarrollo del aprendizaje autónomo y de la capacidad crítica del estudiante del derecho. Bajo estas metodologías el profesor no es un mero espectador de la evolución del alumno, sino que es su máximo responsable.

Los criterios para la selección metodológica se asientan sobre cinco variables: los niveles de los objetivos cognitivos previstos, la capacidad de un método para propiciar un aprendizaje autónomo y continuo, el grado de control ejercido por los estudiantes sobre su aprendizaje, el número de alumnos, y el número de horas que un método exige. Además de estas variables el profesor deberá tener en cuenta que la planificación de las actividades es un elemento clave en el desarrollo de la metodología aplicable, ya que los estudiantes otorgan una gran importancia a las directrices suministradas por el profesor y a su nivel de guía o tutor.

El uso exclusivo de un único método es incompatible con el logro de la diversidad de metas y objetivos que profesores y alumnos buscan alcanzar, y el conjunto de variables que acabamos de señalar condicionan la pertinencia de un determinado método.

La elección también depende de la concepción de aprendizaje que el profesor tenga y de la función que se asigne a sí mismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor elegirá el método que juzgue más adecuado a la consecución de los objetivos que pretenda alcanzar con los alumnos. La elección oscilaría entre los métodos de enseñanza centrados en el profesor y los centrados en el alumno.

Con respecto al aprendizaje, la elección oscilaría entre favorecer un aprendizaje memorístico, reproductivo y superficial o un aprendizaje significativo, por comprensión, por investigación y profundo.

Aunque los resultados de diversos estudios muestran que no existe un método “mejor” que otro de forma absoluta, sí nos aportan algunas conclusiones interesantes a tener en cuenta: para los objetivos de bajo nivel, por ejemplo, adquisición y comprensión de la información, cualquier método es adecuado y equivalente. Para los objetivos superiores, por ejemplo, desarrollo del pensamiento crítico y aprendizaje autónomo, los métodos centrados en los alumnos son más adecuados y eficaces.

Así, se puede afirmar que los métodos de enseñanza con participación del alumno, donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso son más formativos que meramente informativos, generan aprendizaje más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos.<sup>13</sup>

En ese sentido, en seguida se presentan cuatro métodos o estrategias pedagógicas para la enseñanza de la investigación formativa socio-jurídica que están centrados en el desarrollo del pensamiento crítico y aprendizaje autónomo que con urgencia necesitan aplicar e implementar no solo los docentes sino también nuestros estudiantes de derecho.

### 1. *Método: aprendizaje cooperativo*

*Descripción:* Estrategias de enseñanza en las que los estudiantes trabajan divididos en pequeños grupos en actividades de aprendizaje y son evaluados según la productividad del grupo. Se puede considerar como un método a utilizar entre otros o como una filosofía de trabajo.

---

<sup>13</sup> Fernández March, Amparo, *op. cit.*, p. 42.



*Ventajas:* Permite desarrollar competencias académicas y profesionales. Desarrolla habilidades interpersonales y de comunicación. Permite cambiar actitudes. El aprendizaje colaborativo mejora la motivación hacia los objetivos y contenidos del aprendizaje y el rendimiento. Los alumnos se sienten más implicados en el proyecto e instan a los compañeros más retrasados a incorporarse al grupo; desde el principio cada uno de los integrantes del grupo debe saber que el aprendizaje de cada uno de ellos va a incrementar el conocimiento del grupo. En este sentido resulta clave la variedad de conocimientos y experiencias que cada persona aporta al grupo, ya que el nivel de enriquecimiento es mayor ante la diversidad de opiniones, caracteres y habilidades. La participación de varios estudiantes en una misma tarea también favorece que los errores y aciertos sean compartidos, por lo que la presión se comparte entre varios.

*Ejemplos:* Se puede aplicar a todo un curso o limitarlo a alguna parte del mismo. Utilizarlo para aquellas actividades de aprendizaje en las que el trabajo en equipo garantiza unos mejores resultados frente al trabajo individual.

*Recomendaciones:* Es importante trabajar adecuadamente la formación de los equipos, el diseño claro y preciso de las tareas o actividades a realizar, motivar a los alumnos hacia la cooperación y trabajar las diferentes habilidades de la cooperación. También es necesario aplicar correctamente los cinco ingredientes de aprendizaje cooperativo: Interdependencia positiva. Exigibilidad individual. Interacción cara a cara. Habilidades interpersonales y de trabajo en grupo, y Reflexión del grupo.

*Papel profesor-alumnos:* Profesor: ayuda a resolver situaciones problemáticas en la tarea y en la relaciones. Observa sistemáticamente el proceso de trabajo. Da retroalimentación, propiciando la reflexión del equipo. Alumno: Gestiona la información de manera eficaz. Desarrolla estrategias de conocimiento de su modo de aprender. Se conoce a si mismo e intenta ponerse en el lugar de los demás para que todos los miembros del equipo se sientan bien y trabajen conjuntamente.

## 2. *Método: aprendizaje orientado a proyectos*

*Descripción:* Estrategia en la que el producto del proceso de aprendizaje es un proyecto o programa de intervención profesional, en torno al cual se articulan todas las actividades formativas.

*Ventajas:* Es interesante. Se convierte en un incentivo. Permite la adquisición de una metodología de trabajo profesional. Aprender a partir de la experiencia. Desarrolla el autoaprendizaje y el pensamiento creativo.

*Ejemplos:* Recomendable en materias terminales. En cursos donde ya se integran contenidos de diferentes áreas de conocimiento y se pueden realizar trabajos multi e interdisciplinarios.

*Recomendaciones:* Es importante definir claramente las habilidades, actitudes y valores que se estimularán en el proyecto.

Establecer el sistema de seguimiento y asesoría a lo largo de todo el proyecto.

Aplicar los pasos:

1. Descripción del contexto del proyecto.
2. Búsqueda de bibliografía.
3. Valoración crítica de alternativas posibles.
4. Diseño y elaboración del proyecto.
5. Autoevaluación del aprendizaje obtenido.

Papel profesor-alumnos: Profesor: actúa como experto, tutor, recurso, y evaluador. Estudiante: Protagonista, Diseñador, Gestor de aprendizaje, recursos y tiempo. Autoevaluador.

### 3. *Método: aprendizaje basado en problemas (ABP)*

*Descripción:* Estrategia en la que los estudiantes aprenden en pequeños grupos, partiendo de un problema, a buscar la información que necesita para comprender el problema y obtener una solución, bajo la supervisión de un tutor.

*Ventajas:* Favorece el desarrollo de habilidades para el análisis y síntesis de la información. Permite el desarrollo de actitudes positivas ante problemas. Desarrolla habilidades cognitivas y de socialización.

*Ejemplos:* Es útil para que los alumnos identifiquen necesidades de aprendizaje. Se aplica para abrir la discusión de un tema. Para promover la participación de los estudiantes en la atención a problemas relacionados con su especialidad.

*Recomendaciones:* Que el equipo de profesores desarrolle habilidades para la facilitación. Generar en los alumnos disposición para trabajar de esta forma. Retroalimentar constantemente sobre su participación en la solución del problema. Reflexionar con el grupo sobre las habilidades, actitudes y valores estimulados por la forma de trabajo.

Aplicar los pasos del ABP:

1. Descripción clara del problema.
2. Delimitación del problema.
3. Análisis problema en grupo.
4. Formulación de hipótesis.
5. Formulación de objetivos de aprendizaje.
6. Obtención de nueva información.
7. Integración grupal de la información.
8. Verificación y solución del problema.

Papel profesor-alumnos: Profesor: Experto. Redacta problemas. Asesor, supervisor y juez. Tutor: Gestiona el proceso de aprendizaje. Facilita el proceso grupal. Ayuda a resolver conflictos. Guía el aprendizaje a través de preguntas, sugerencias, aclaraciones. Estudiante: Juzgan y evalúan sus necesidades de aprendizaje. Investigan. Desarrollan hipótesis. Trabajan individual y grupalmente en la solución del problema.

#### 4. *Método: estudio de casos*

*Descripción:* Es una técnica en la que los alumnos analizan situaciones profesionales presentadas por el profesor, con el fin de llegar a una conceptualización experiencial y realizar una búsqueda de soluciones eficaces.

El origen del método del caso se encuentra en la Universidad de Harvard, donde se implantó para que los estudiantes de derecho se enfrentaran a situaciones reales y tuvieran que tomar decisiones, valorar actuaciones y emitir juicios. Con el paso de los años se ha extendido a otros contextos y estudios, convirtiéndose en una estrategia muy eficaz; especial mención merece su implantación en las escuelas de negocios donde se ha convertido en una de las metodologías clave en su modelo de enseñanza.

*Ventajas:* Es motivador. Desarrolla la habilidad de análisis y síntesis. Permite que el contenido sea más significativo para los alumnos. El método del caso permite desarrollar competencias clave para cualquier estudiante universitario, en especial el pensamiento crítico, la expresión oral y escrita y la capacidad de trabajo en grupo. Se distancia de la tradicional actitud del alumno como mero receptor de datos e información y lo convierte en actor principal de su aprendizaje.

El alumno adopta un papel activo en el desarrollo del método del caso: investiga, discute, analiza, extrae conclusiones y las expone y debate con los compañeros.

El profesor adoptar un papel de guía en el desarrollo de esta metodología. Debe planificarla perfectamente y encauzar al alumnado hacia la consecución de las competencias que pretende potenciar.

Entre las principales características de esta estrategia didáctica, cabe destacar que favorece que los alumnos trabajen individualmente y que, posteriormente, contrasten sus reflexiones con sus compañeros, desarrollando un compromiso y un aprendizaje significativo. Al basarse en hechos reales, los estudiantes se podrán encontrar fácilmente con tales casos en su práctica profesional lo que aumenta la motivación hacia el tema de estudio, mejorando también su autoestima y la seguridad en uno mismo.

*Ejemplos:* Útil para iniciar la discusión de un tema. Para promover la investigación sobre ciertos contenidos. Se puede plantear un caso para verificar los aprendizajes logrados

*Recomendaciones:* El caso debe estar bien elaborado y expuesto. Los alumnos deben tener clara la tarea. Se debe reflexionar con el grupo sobre los aprendizajes logrados.

*Papel profesor-alumnos:* Profesor: Redacta el caso real, completo, con varias alternativas de solución. Fundamenta el caso teóricamente. Guía la discusión y reflexión. Realiza la síntesis final, relacionando práctica y teoría. Alumnos: Activos. Investigan. Discuten. Proponen y comprueban sus hipótesis.

Las anteriores propuestas pedagógicas buscan pasar del aprendizaje mecánico al aprendizaje significativo, del aprendizaje de recepción al aprendizaje por descubrimiento y del aprendizaje repetitivo al aprendizaje crítico y argumentativo.

Para ser congruentes con estas cuatro estrategias pedagógicas, que como ya señalamos, están centrados en el desarrollo del pensamiento crítico y aprendizaje autónomo, es necesario que propicien determinadas situaciones que sitúen al estudiante en una posición diferente a la habitual en la enseñanza universitaria. El estudiante ha de ser responsable de su propio aprendizaje, buscando, seleccionando, analizando y evaluando la información, asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento. Además, la formación de competencias hace necesario el contacto con los contextos sociales y profesionales en los que el futuro titulado va a tener que intervenir, así como la capacidad para aprender con los otros de manera cooperativa, fomentando el intercambio de ideas, opiniones, puntos de vista, etcétera.

Por otra parte, un aprendizaje derivado de la implementación de estas cuatro estrategias metodológicas demanda que los estudiantes propicien la reflexión sobre lo que hacen, cómo lo hacen y qué resultados logran, para ser capaz de utilizarlo como estrategia de mejora de su propio desempeño,

desarrollando con ello la competencia más compleja de todas: la de aprender a aprender con sentido crítico sobre su actuación.

De este modo las metodologías elegidas se convierten en el vehículo a través del cual los estudiantes aprenderán conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, desarrollarán competencias. Esto significa que no existe un único mejor método o camino, sino que el mejor método será una combinación adecuada de diferentes situaciones diseñadas de manera intencional y sistemática, siendo conscientes que si queremos lograr ser eficaces en el aprendizaje debemos establecer criterios sobre el volumen de información y conocimiento que han de manejar nuestros estudiantes.<sup>14</sup>

## VIII. CONCLUSIONES

Después de haber descrito las razones que justifican la revisión de las estrategias metodológicas de la enseñanza de la investigación jurídica así como de haber presentado algunas metodologías pertinentes en el contexto de cambio educativo en el que nos movemos, se señalan algunas condiciones mínimas que pueden garantizar la utilización de metodologías activas.

En primer lugar, los docentes debemos de propiciar un cambio de actitud en los estudiantes frente al proceso de aprendizaje y confrontarlos en todo momento a situaciones complejas con el fin de que sea el mismo el que se motive a encontrar una solución para cada caso. En segundo lugar, se le debe pedir que elabore un producto observable y evaluable en relación con dicha situación y, por último, en este proceso el profesor debe de asumir un rol distinto al tradicional, involucrándose más en la tarea del aprendizaje del alumno y convirtiéndose en un guía y facilitador.

En síntesis, en el diseño de las metodologías activas para favorecer la formación de competencias el reto se encuentra en ampliar el repertorio metodológico intentado, conocer bien y en profundidad las posibilidades de los diferentes estrategias e ir experimentado su aplicación en la práctica educativa, consiguiendo de este modo, la apropiación y adaptación a nuestras circunstancias y posibilidades de dichos métodos.

Los profesores de las materias enfocadas a la enseñanza de la metodología de la investigación jurídica deben involucrarse en la elaboración y enriquecimiento de los programas educativos correspondientes, cuidando que en ellos se inserten estrategias pedagógicas activas que propicien y promuevan el desarrollo de habilidades críticas y creativas en los estudiantes.

---

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 43.

En las instituciones educativas formadoras de los futuros abogados debe buscarse la profesionalización de los docentes en el conocimiento y aplicación de las estrategias de enseñanza de la metodología de la investigación jurídica.

Por último, consideramos que la investigación será una práctica articulada al proceso de enseñanza durante toda la carrera, y así el conocimiento estará en permanente proceso de renovación; si desde un inicio de la carrera se le proporcionan al alumno las herramientas para aprender y desarrollar la investigación jurídica.

## IX. BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ UNDURRAGA, Gabriel, “Importancia de la Metodología de la Investigación Jurídica en la formación de los estudiantes de Derecho”, Actas del Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, en <http://www.derecho.uchile.cl/ensenanzadelderecho/docs/articulos/gabriel%20alvarez.pdf>.
- CONTRERAS CAPELLA, Jairo y LEYVA SILVA, Ángel Arturo, “Perspectiva de la investigación jurídica y socio jurídica en los programas académicos de derecho que se ofrecen en los países que conforman la unión de naciones suramericanas (UNASUR)”, en [http://www.centrodefilosofia.org.ar/IyD/IyD43\\_7.pdf](http://www.centrodefilosofia.org.ar/IyD/IyD43_7.pdf).
- FERNÁNDEZ MARCH, Amparo, “Metodologías activas para la formación de competencias”, *Educatio siglo XXI*, núm. 24, 2006, en [http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso35\\_2009/Metodologiasactivas.pdf](http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso35_2009/Metodologiasactivas.pdf).
- GOÑI RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, María, “La iniciación a la investigación como nueva herramienta docente”, en <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/44360/01520113000433.pdf?sequence=1>.
- HURTADO CASTRILLÓN, Luisa Fernanda, “La investigación formativa para el estudiante de derecho. Proyectos de aula como estrategias de investigación formativa socio-jurídica”, en [http://www.uss.edu.pe/uss/Revistas Virtuales/ssias/ssias3/pdf/LA\\_INVESTIGACION\\_FORMATIVA\\_PARA\\_EL\\_ESTUDIANTE\\_DE\\_DERECHO.pdf](http://www.uss.edu.pe/uss/Revistas Virtuales/ssias/ssias3/pdf/LA_INVESTIGACION_FORMATIVA_PARA_EL_ESTUDIANTE_DE_DERECHO.pdf).
- MEJIA WALKER, Juan Camilo y MONTOYA RUIZ, Ana Milena, “¿Qué están investigando los estudiantes de derecho en Colombia?: Un diagnóstico a propósito del investigando 2005”, *Opinión Jurídica*, Medellín, vol. 5, núm. 10, julio-diciembre, 2010.

- PÉREZ FUENTES, Gisela María, “Propuestas metodológicas para la investigación jurídica aplicada”, *Prologómenos, Derechos y Valores*, Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, vol. XII, núm. 24, julio-diciembre, 2009.
- PÉREZ LLEDÓ, Juan Antonio, “Teoría y práctica de la enseñanza del derecho”, *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, Madrid, núm. 6, 2002.
- , *La enseñanza del Derecho, dos modelos y una propuesta*, Lima, Palestra, 2006.
- PONCE DE LEÓN ARMENTA, Luis M., *Docencia y didáctica del derecho*, México, Porrúa-Instituto Internacional del Derecho y del Estado, 2005.
- WITKER, Jorge, *Metodología de la enseñanza del derecho*, México, Porrúa, 2008.
- ZAMORA ROSELLÓ, María Remedios, “La aplicación de metodologías activas para la enseñanza de las ciencias jurídicas a estudiantes de primer curso”, *Revista jurídica de investigación e innovación educativa*, Málaga, núm. 1, enero 2010, en [http://www.eumed.net/rev/rejie/01/pdf/95-108\\_mrzx.pdf](http://www.eumed.net/rev/rejie/01/pdf/95-108_mrzx.pdf).

## CONSTRUCTIVISMO JURÍDICO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LA GLOBALIZACIÓN

Felipe Miguel CARRASCO FERNÁNDEZ\*

RESUMEN: Se requiere en la enseñanza del Derecho de modelos que permitan salir del esquema técnico jurídico y repetitivo de la norma para pugnar por el desarrollo de actitudes y aptitudes que permitan generar habilidades y competencias en el educando.

El constructivismo como corriente pedagógica actual pretende conceder gran importancia a la estructura y organización del conocimiento del alumno y no solo a su comportamiento y capacidad de memorización; por tal motivo, el constructivismo jurídico permite establecer espacios de investigación e intervención en la educación por su sistematicidad y resultados en el área del aprendizaje al proponer la interacción de estos factores en el proceso de la construcción del aprendizaje significativo.

En la actualidad la enseñanza del Derecho en la globalización no puede concebirse bajo el esquema tradicional de la clase magistral y del aprendizaje de la normativa jurídica nacional de cada país; es importante enseñar a los alumnos su vinculación con los tratados o convenciones internacionales; por lo tanto, se debe considerar los procesos de globalización jurídica como parte de dicha docencia.

A través del constructivismo jurídico se logra generar conocimientos, destrezas y habilidades para una enseñanza del Derecho acorde al proceso de globalización jurídica en el cual estamos inmersos.

En la actualidad la enseñanza del Derecho en la globalización no puede concebirse bajo el esquema tradicional de la clase magistral y del aprendizaje de la normativa jurídica nacional de cada país; es importante enseñar a los alumnos su vinculación con los tratados o convenciones internacionales; por lo tanto, se debe con-

---

\* Profesor-investigador de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), México, e-mail: [felipemiguel.carrasco@upaep.mx](mailto:felipemiguel.carrasco@upaep.mx).



siderar los procesos de globalización jurídica como parte de dicha docencia.

A través del constructivismo jurídico se logra generar conocimientos, destrezas y habilidades para una enseñanza del Derecho acorde al proceso de globalización jurídica en el cual estamos inmersos.

**ABSTRACT:** It is required in legal education of models to leave the legal and repetitive technical scheme of the standard to strive for the development of attitudes and skills to generate skills and competencies in the learner.

Constructivism as current pedagogical theory seeks to give great importance to the structure and organization of knowledge of the student and not just their behavior and memory capacity; for this reason, the legal constructivism allows for space research and intervention in education for its systematic and results in the area of learning by proposing the interaction of these factors in the process of construction of meaningful learning.

At present the teaching of law in globalization can not be seen under the traditional scheme of the master class and learning the national legal rules of each country; it is important to teach students their links with international treaties or conventions; therefore, consider the processes of legal globalization as part of that teaching.

Through legal constructivism is achieved by generating knowledge, skills and abilities for teaching of law according to the legal process of globalization in which we are immersed.

**PALABRAS CLAVE:** Pedagogía jurídica, constructivismo, enseñanza del derecho, globalización.

**KEY WORDS:** legal education, constructivism, teaching law, globalization.

**SUMARIO:** I. *Constructivismo jurídico*. II. *Enseñanza del derecho en la globalización*. III. *Bibliografía*.

## I. CONSTRUCTIVISMO JURÍDICO

En la actualidad no puede hablarse de un solo modelo pedagógico, entre otros, existe como lo expone García Vanegas “el constructivismo, la enseñanza para la comprensión, el modelo cooperativo, el modelo socio-critico,

el de aprendizaje significativo, el de la enseñanza basada en problemas, la metodología centrada en equipos de aprendizaje y el pedagógico tradicional entre otros”.<sup>1</sup>

Por lo tanto, En la actualidad se requiere en la enseñanza del derecho, de modelos que permitan salir del esquema técnico-jurídico del estudio dogmático y repetitivo de la norma.

Se considera que quien logre un proceso de enseñanza aprendizaje a partir de un enfoque constructivista podrá desarrollar habilidades en el análisis objetivo de situaciones, podrá aprender a identificar problemas y desarrollar habilidades para la toma de decisiones y la capacidad de hacer sólidos y profundos juicios sobre la base de su percepción de los hechos y de los problemas, perfeccionara la facultad de comunicar sus decisiones a los demás de un modo tal que conseguirá dar curso a la acción deseada; aprenderá a desarrollar y presentar argumentos, así como aprender a escuchar y comprender el punto de vista de los demás y a detectar las necesidades de los otros y como integrar esa comprensión del punto de vista ajeno a la resolución de los problemas.

Destaca dentro de esta gama de tendencias explicativas el constructivismo como una de las tendencias que ha logrado establecer espacios en la investigación e intervención en educación, por su sistematicidad y sus resultados en el área del aprendizaje, a diferencia de otros enfoques, que plantean explicaciones acertadas solo al objeto de estudio y otras que solo acuden al sujeto cognoscente como razón última del aprendizaje, el constructivismo propone la interacción de ambos factores en el proceso social de la construcción del Aprendizaje significativo.

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza se organiza en torno a tres ideas fundamentales, como lo menciona Plaza Aguirre:

El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea. La importancia prestada a la actividad del alumno no debe interpretarse en el sentido de un acto de descubrimiento o de invención sino en el sentido de que es él quien aprende y, si él no lo hace, nadie, ni siquiera el facilitador, puede hacerlo en su lugar. La enseñanza está totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva del alumno. El alumno no es sólo activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, sino también cuando lee o escucha las explicaciones del facilitador.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> García Vanegas, David. “Hacia una nueva enseñanza del Derecho”, *Misión Jurídica. Revista de derecho y ciencias sociales*, diciembre 2008, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

<sup>2</sup> Plaza Aguirre, Gonzalo. “El Constructivismo”, <http://gonzaloplazatesis.blogspot.com/search?q=el+constructivismo>, p. 1.

Para Vittorio Villa, “El constructivismo pretende configurar el conocimiento como una actividad que puede articularse en torno a diversos esquemas conceptuales y que en consecuencia puede desarrollar lecturas interpretativas de las diferentes porciones de la realidad”.<sup>3</sup>

Por lo tanto, el constructivismo, como corriente pedagógica actual, propone conceder gran importancia a la estructura y organización del conocimiento del alumno y no sólo a su comportamiento o su capacidad de memorización, como lo menciona Rojas Castro:

Propone principios de intervención educativa como:

1. Partir del nivel de desarrollo del alumno.
2. Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
3. Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí mismos.
4. Procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento.
5. Establecer relaciones entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento ya adquiridos.<sup>4</sup>

Tal y como lo asevera Enrique Cáceres: “Existe una corriente muy importante de constructivismo pedagógico y que evidentemente también tendríamos que considerar la posibilidad de tener impacto en el área de la enseñanza del derecho”.<sup>5</sup>

Así pues, Hernández Rojas, citado por Espinosa Silva “al ubicarse dentro del campo del aprendizaje hace referencia a cinco Paradigmas en la Psicología de la Educación, siendo éstos: el Conductista, Cognitivo, Psicogenético Constructivista, Socio Cultural y Humanista”.<sup>6</sup>

La cuestión básica del paradigma psicogenético constructivista, es fundamentalmente epistémica, ya que se pregunta:

1. Qué es el conocimiento, y
2. Cómo es posible que el hombre conozca su realidad.

---

<sup>3</sup> Villa, Vittorio, “Constructivismo y teoría del derecho”, *Revista Doxa*, 1999.

<sup>4</sup> Rojas Castro, María Ovidia, *Constructivismo, tutoría y derecho*, V Encuentro Institucional de Tutores, julio, 2007.

<sup>5</sup> Cáceres, Enrique, *Constructivismo Jurídico, Verdad y Prueba*, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, 2008.

<sup>6</sup> Espinosa Silva, Francisco, “Métodos y estrategias para la Enseñanza-aprendizaje del Derecho”, *Daena: International Journal of Good Conscience*, 4(1): 31-74, marzo 2009. ISSN 1870-557X [http://www.spentamexico.org/revista/volumen4/numero1/8.%204\(1\)%2031-74.pdf](http://www.spentamexico.org/revista/volumen4/numero1/8.%204(1)%2031-74.pdf), p. 39.

Los marcos conceptuales son construidos por el sujeto cuando interactúa con los distintos objetos, hay indisolubilidad del sujeto y el objeto en el proceso del conocimiento, ambos se encuentran entrelazados, en tanto que el sujeto al actuar sobre el objeto lo transforma, a la vez se estructura a sí mismo construyendo sus propios marcos y estructuras interpretativas.

Es propio de este paradigma, subrayar la actividad constructiva y la aplicación de los mecanismos estructurantes y estructuradores de los alumnos en los contenidos escolares.

Se debe desarrollar un contexto didáctico, que pueda ser estimulante y favorecedor para los alumnos, quienes tendrán la oportunidad de elegir y planear actividades que les parezcan interesantes y motivantes, según sus niveles cognitivos.

Las metas y objetivos de la educación deben favorecer y potenciar el desarrollo general del alumno; estar encaminados a potenciar el desarrollo general de los educandos, poniendo énfasis en la promoción de su autonomía intelectual y moral.

Para Espinosa Silva:

El alumno es un constructor activo de su propio conocimiento; es el reconstructor de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta, por lo cual, el tipo de actividades que se deben fomentar en los alumnos son las autoiniciadas, las cuales casi siempre son de naturaleza auto estructurante, es decir, producen consecuencias autoestructuradoras en sus esquemas y estructuras, a corto o largo plazo. Principalmente, el maestro debe encaminar sus esfuerzos docentes a promover el desarrollo psicológico y la autonomía de los educandos.<sup>7</sup>

En definitiva, podemos decir que, las líneas convergentes del constructivismo son:

- a) El conocimiento de la realidad es descriptivo y se constituye como resultado de operaciones de observación. Aquí, la importancia radica en el reconocimiento esencial que otorgan a la observación, se trata de una observación de la observación: meta observación.
- b) Incluye dentro de sus investigaciones el problema del conocimiento, de ahí que sus investigaciones hagan una fuerte referencia al marco teórico, considerándolo esencial en cualquier investigación que inicien.

---

<sup>7</sup> *Íbidem*, p. 41.

- c) Se reconocen explícitamente las limitaciones impuestas a la observación, propias de la estructura del observador particular. No se puede avanzar más allá de la estructura del observador.

Maturana y Varela dicen, esclarecedoramente, sobre los paradigmas epistemológicos:

Hacia un lado hay una trampa: la imposibilidad de comprender el fenómeno cognoscitivo si asumimos un mundo de objetos que nos informa porque no hay un mecanismo que de hecho nos permita tal “información”. Hacia el otro lado, otra trampa: el caos y la arbitrariedad de la ausencia de lo objetivo, donde cualquier cosa parece posible. Tenemos que aprender a caminar sobre la línea media, en el filo mismo de la navaja.<sup>8</sup>

En la actualidad, como lo afirma Enrique Cáceres: “el constructivismo se presenta como una nueva manera de comprender al mundo y está impactando en las más diversas disciplinas”.<sup>9</sup>

La educación, particularmente en el ámbito del Derecho, se ha caracterizado por circunscribir su actividad docente en los lineamientos de la denominada pedagogía tradicional o tradicionalista, en la cual como lo menciona Pérez Juárez: “El aprendizaje queda reducido al aula y se traduce en memorizaciones, conceptos, principios, e inclusive procedimientos (preestablecidos en un programa a cumplir) que serán reproducidos sobre pedido en la clase o en los exámenes y que, por lo mismo, el aprendizaje puede concebirse como un proceso mecánico”.<sup>10</sup>

Para empezar es necesario el respeto a la dignidad del estudiante y a su derecho a participar en el proceso de su propia formación. El análisis de la acción en el aula tiene que ver con la didáctica jurídica, para la cual existe una propuesta en base al constructivismo, caracterizado, entre otros aspectos, como lo expone Ibarra Serrano, por:

1. Es una propuesta en construcción, que se va configurando con la participación del colectivo áulico (alumnos y docente), particularmente en la toma de decisiones.

---

<sup>8</sup> Maturana, Humberto y Varela, Francisco, *El árbol del conocimiento*, Santiago de Chile, Universitaria, 1986, p. 89.

<sup>9</sup> Cáceres, Enrique. Inteligencia Artificial, “Derecho y e-justice”, *El Proyecto III-CONACYT, Revista Jurídica Boletín de Derecho Comparado*, núm. 116, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/116/inf/inf12.htm>. p. 4.

<sup>10</sup> Pérez Juárez, Esther C., *Fundamentación de la Didáctica*, México, Gernika, 1986, p. 81.

2. Plantea analizar críticamente la práctica docente en el aula; la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.
3. Supone desarrollar en el docente una auténtica actividad científica y política, apoyada en la investigación, en el espíritu universitario y la autocrítica.
4. Concibe el aprendizaje como cambios estructurales en el ser y en el pensar.
5. El grupo es sujeto de aprendizaje y no sólo objeto de enseñanza.
6. El aprendizaje no es un estado del sujeto, sino un proceso en construcción.
7. En el acto de aprender sujeto y objeto interaccionan y se modifican.
8. Los objetivos son punto de llegada que orientan las acciones de docentes y alumnos.
9. Los alumnos deben participar en la determinación de contenidos, estrategias didácticas, actividades de aprendizaje, investigación y pautas de evaluación, así como en los objetivos, recursos de aprendizaje y todo lo concerniente a la enseñanza-aprendizaje del Derecho.
10. La cuestión didáctica es entonces: cómo formar sujetos pensantes, reflexivos, críticos y participativos.<sup>11</sup>

Por lo tanto, el constructivismo, como corriente pedagógica actual, propone conceder gran importancia a la estructura y organización del conocimiento del alumno y no sólo a su comportamiento o su capacidad de memorización. Al respecto Rojas Castro propone principios de intervención educativa como:

- a) Partir del nivel de desarrollo del alumno.
- b) Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
- c) Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí mismos.
- d) Procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento.
- e) Establecer relaciones entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento ya adquiridos.<sup>12</sup>

El constructivismo es, desde el punto de vista de Carretero:

---

<sup>11</sup> Ibarra Serrano, Francisco Javier, *Docencia Jurídica*, UMSNH, México, 2002, p. 105.

<sup>12</sup> Rojas Castro, María Ovidia, "Aprender a Volar (Constructivismo, Tutoría y Derecho)". <http://www.didactica.umich.mx/VEIT/Constructivismo.htm>.

...básicamente la idea de que el individuo —tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, como en los afectivos— no es un simple producto del ambiente, ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia; que se produce día con día como resultado de la intervención entre esos factores.<sup>13</sup>

Por lo tanto, el constructivismo es el modelo pedagógico adecuado para la enseñanza del derecho en una sociedad globalizada.

## II. ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LA GLOBALIZACIÓN

### La globalización para Kresalja

...es un fenómeno irreversible que se puede entender como la interconexión eficaz entre las distintas sociedades, la cual produce una creciente interdependencia entre todos sus habitantes y en casi todos los niveles de la vida social, siendo su columna vertebral la sociedad de la información, globalización y tecnología son dos caras de la misma moneda.<sup>14</sup>

Las instituciones jurídicas surgidas con la globalización no tienen demasiada similitud con ese derecho forjado por el Estado moderno expresa Kresalja:

En aquellas lo económico ha adquirido importancia decisiva sobreponiéndose gradualmente al poder político, obligando a concesiones del Estado-nación, cada vez más amplias para atraer a los capitales de las corporaciones transnacionales dando lugar a negociaciones continuas, autorizaciones difusas y multiplicándose los lugares de decisión con ello se ha comprometido la centralidad y la exclusividad del derecho positivo, se han creado obstáculos para la efectividad de los controles democráticos tradicionales, han nacido nuevas instancias generadoras de normatividad y las reglas jurídicas tienen con frecuencia más rasgos de un contrato negociado que de un estatuto imperativo.<sup>15</sup>

### La globalización, según Teubner,

...es un proceso policéntrico, en el que diversos ámbitos vitales superan sus límites regionales y constituyen respectivamente sectores globales autóno-

<sup>13</sup> Carretero, Mario, *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor, 1997, p. 49.

<sup>14</sup> Kresalja Roselló, Baldo, *Globalización y nueva lex mercatoria. En el derecho al bienestar y ética para el desarrollo*, Lima, Palestra. p. 6.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 9.

mos, es un fenómeno multidimensional que implica diversas áreas de actividad e interacción, incluyendo el campo económico, político, tecnológico, militar, cultural y medioambiental.<sup>16</sup>

Los actuales procesos económicos, políticos, sociales y culturales de la globalización como lo expone Pampillo “han venido promoviendo un mayor acercamiento regional a través de bloques continentales, lo mismo que puede apreciarse también, claramente, dentro de nuestro ámbito americano”.<sup>17</sup>

En consecuencia de esta manera, la crisis política del Estado Moderno ha supuesto también en palabras de Pampillo.

La crisis jurídica de la legislación, siendo muestras de la misma: a) El nuevo poli centrismo jurídico; b) La creciente iurisferancia internacional supranacional; c) La proliferación de las normas y principios jurídicos extraestatales; d) La revitalización de la costumbre en todos los órdenes, universal, regional, estatal y local; e) *La descodificación* y la desregulación; la alter natividad respecto de la Ley del Estado como derecho aplicable al fondo de los contratos, y f) *La informalidad en la solución de las controversias* al margen de los órganos jurisdiccionales institucionales del Estado.<sup>18</sup>

Por lo tanto, nos encontramos cada vez más ante la conformación de un Derecho Global en las diversas disciplinas de la ciencia jurídica.

Como consecuencia de lo anterior hoy nos encontramos ante nuevos paradigmas del derecho y por lo tanto la enseñanza de éste requiere de modelos de procesamiento de la información aplicados de manera personal al alumno, lo anterior debe estar en concordancia con la concepción del derecho que se tiene en las universidades dividiendo estas en escuelas tradicionales o escuelas innovadoras, división que se realiza a través del concepto de qué se enseña como derecho; así pues es importante considera la metodología de la enseñanza en pasiva o activa; es decir, como se enseña el derecho actualmente ante la globalización y si la estructura de docencia se articula en forma exclusiva hacia la docencia o bien se articula en torno a la investigación.

Por lo tanto, Rodríguez manifiesta que los modelos de procesamiento de la información buscan promover:

---

<sup>16</sup> Teubner, Gunther, “La constitucionalización de la sociedad global”, *El derecho como sistema autopolítico de la sociedad global*, Ara Editores. p. 89.

<sup>17</sup> Pampillo Baliño, Juan Pablo. “Una propuesta de Refundación de la Ciencia Nueva para la integración jurídica americana”, *Foro, Nueva Época*, núm. 8/2008, México, V<http://revistas.ucm.es/der/16985583/articulos/FORO0808220117A.PDF>.

<sup>18</sup> *Idem*.



En los educandos el manejo de estímulos, la selección y retención de datos, la generación de conceptos, el uso de símbolos verbales y no verbales, la *resolución de problemas* y el pensamiento productivo. Aunque ponen énfasis en la función intelectual, se ocupan también de las relaciones sociales y del desarrollo de un yo activo e integrado.<sup>19</sup>

MODELOS DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN  
 APLICABLES A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO<sup>20</sup>

<i>Modelo</i>	<i>Teóricos</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Descripción</i>
Procesamiento inductivo	Hilda Taba y Richard Suchman	Promover el desarrollo de los procesos mentales inductivos, el razonamiento académico y la construcción de teorías.	Capacita a los alumnos para aprender a través de la clasificación y les enseña a recopilar y organizar datos, y a construir y verificar hipótesis partiendo de sus indagaciones.
Formación de conceptos	Jerome Bruner	Desarrollar el pensamiento inductivo y el análisis conceptual.	Propone presentar los datos de manera tal que se posibilite el aprendizaje eficaz de los conceptos clave de una disciplina.
Organización intelectual	David Ausubel	Potenciar el procesamiento eficaz de la información y el manejo de cuerpos de conocimientos.	Promueve el aprendizaje de estructuras de ideas para comprender y dominar el material que se presenta a través de exposiciones, lecturas, fuentes de información y bases de datos.

Así pues, Rodríguez continúa diciendo que:

Los modelos personales están orientados al desarrollo del yo individual, especialmente de la vida afectiva, y a la construcción y organización de la propia realidad. Se fundamentan en la hipótesis de que en la medida que se ayude a los sujetos a establecer relaciones productivas con su medio y considerarse

<sup>19</sup> Rodríguez Matamoros, Laura, “Modelos de Enseñanza y Didáctica del Derecho”, *Revista Electrónica de Posgrados en Derecho*, núm. 1, otoño 2007, Universidad Iberoamericana Puebla, p. 12.

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 12.

personas capaces, pueden establecer relaciones interpersonales más ricas y desarrollar una mayor capacidad para el procesamiento de la información. El ejercicio del Derecho exige del abogado un buen manejo de sí mismo y de situaciones tensionantes o conflictivas, adaptación e innovación, respuesta rápida y autonomía, entre otras cualidades, de ahí que los modelos personales brindan un buen apoyo para favorecer el desarrollo de algunos de los rasgos propios del perfil de egreso del abogado.<sup>21</sup>

### MODELOS PERSONALES APLICABLES A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO<sup>22</sup>

<i>Modelo</i>	<i>Teóricos</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Descripción</i>
Enseñanza no directiva	Carl Rogers	Desplegar la personalidad en términos de autoconciencia, comprensión, autonomía y autovaloración.	El estudiante es el centro de la enseñanza. Para que el estudiante aprenda es fundamental entablar con él una relación formativa y un ambiente afectivo que libere su energía personal.
Sinético	William Gordon y Edward de Bono	Desarrollar la creatividad y la solución creativa de problemas.	Propone la creación de ambientes de aprendizaje que promuevan el desarrollo de la creatividad. Estrategias tales como las metáforas, los sombreros para pensar, los pares de zapatos para la acción y las analogías favorecen la comprensión de conceptos, la creatividad y la innovación.
Sistema conceptual	David Hunt	Fomentar la flexibilidad y la amplitud personal	Propone adaptar la enseñanza a las características del individuo para potenciar su flexibilidad personal y su capacidad de relacionarse productivamente con los demás; dar al sujeto la posibilidad de controlar la selección de sus actividades y de configurar ambientes capaces de incrementar la capacidad de autodesarrollo.

<sup>21</sup> *Idem.*

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 14.

Tomando en consideración que en el Constructivismo, las bases de esa teoría, según lo expresa Mena:

A grandes rasgos, eran los siguientes:

- a) Tener en cuenta los preconceptos de los alumnos,
- b) A partir de esos preconceptos ir modificándolos o “reconstruyendo” en el aparato conceptual del propio alumno.<sup>23</sup>

Ahora bien respecto a la educación tradicional, Fresia Cisterna, citando a Witker, quien parafrasea a Freire expone los caracteres que perfila la educación tradicional.

El educador es siempre quien educa, el educando el que es educado, esto tiene plena aplicación a la enseñanza del derecho en las universidades:

- El educador es quien sabe; los educandos quienes no sabe.
- El educador es quien piensa; el sujeto del proceso, los educandos son los proceso pensados.
- El educador es quien habla, los educandos quienes escuchan dócilmente.
- El educador identifica a la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que pone antagónicamente a la libertada de los educando. Son estos últimos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquel.<sup>24</sup>

Así pues en la psicología del aprendizaje se acepta doctrinariamente que la forma de aprender que tenemos los humanos en su versión didáctica más acabada es el constructivismo. Al respecto Cisterna, sostiene el siguiente punto de vista:

Todo el aprendizaje debe suministrar esquemas de conocimiento siendo esta su función principal, un esquema es una estructura de conocimiento abstracto y genérico almacenado en la memoria que especifica los rasgos o atributos relevantes de un objeto situación o persona, en este sentido, los esquemas son los soportes de la estructura mental las funciones que cumple los esquemas en la construcción del mundo son:

---

<sup>23</sup> Mena Vázquez, Jorge, “El Constructivismo Jurídico como una Propuesta Metodológica para el Modelo Educativo del Tecnológico de Monterrey”, *JuriPolis, Revista de Derecho y Política del Departamento de Derecho*, año 3, vol. 1., Tecnológico de Monterrey, p. 265.

<sup>24</sup> Cisterna, Fresia, “Forma tradicional de enseñar derecho en las aulas”, [http://www.critica.cl/html/cisterna\\_01.html](http://www.critica.cl/html/cisterna_01.html), p. 4.

- a) Proporcionar una estructura de base que permita la información literal llenar los espacios vacíos de la estructura, esto facilita la comprensión y reduce el esfuerzo mental cuando se aprende.
- b) Dirigir nuestra atención y posibilitar la identificación de lo fundamental y lo secundario.
- c) Facilitar la elaboración de inferencias que van más allá de lo literal y lo concreto. Esto lo hacemos como necesidad cognitiva para completar la información y cerrar la comprensión.
- d) Facilitar el almacenamiento de la información a corto y largo plazo.
- e) Permitir la elaboración de síntesis conceptuales y ayudar en la reconstrucción y el conocimiento.<sup>25</sup>

Por lo tanto, en lo concerniente a la metodología de enseñanza en derecho encontramos, según Hubner:

Que las escuelas tradicionales concentrarían las prácticas pedagógicas en clases magistrales y jerárquicas, estructuradas a partir de manuales panorámicos, preocupadas por la transmisión y la memorización del contenido, y generadoras de pasividad y de dependencia intelectual en el alumno.

Las escuelas innovadoras, por su parte, adoptarían principios de enseñanza activa, traducidas en un repertorio de técnicas pedagógicas cuya finalidad común sería desarrollar habilidades y autonomía intelectual por medio de una relación, en la medida de lo posible, más horizontal con el profesor. Redefinen, de esta manera, la relación entre alumno, profesor y sus respectivos papeles en el proceso de aprendizaje. La disolución de la autoridad del profesor estimularía que el alumno propusiera soluciones creativas y a que desafiara al propio profesor.<sup>26</sup>

El siguiente cuadro ilustra lo antes mencionado:

#### CONCEPCIÓN DE DERECHO. ¿QUÉ SE ENSEÑA?<sup>27</sup>

<i>Escuelas "tradicionales"</i>	
1. Tradición formalista: descripción normativa pura y abstracta.	1. Preocupación con el contexto y con la eficacia de las normas, más allá de la validez formal.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 7.

<sup>26</sup> Hubner Méndez, Conrado. "La Escuela de Derecho de Sao Paulo, de la Fundación Getulio Vargas". *En Derecho y Democracia II*. Año 3. No. 15. Universidad Metropolitana de Caracas, Venezuela. Noviembre 2008. p. 21

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 22.

<i>Escuelas “tradicionales”</i>	<i>Escuelas “innovadoras”</i>
2. Predominio de análisis conceptuales.	2. Recurso a la investigación empírica
3. Separación entre los momentos de creación y de aplicación de la norma: el legislador se queda con el primero y el jurista con el segundo.	3. Indisolubilidad entre los dos momentos: la aplicación involucra la creación y viceversa
4. Papel del jurista: intérprete y aplicador mecánico de normas; se limita a evaluar la legalidad de las operaciones jurídicas.	4. Papel del jurista: interlocutor en los planes de cambio social por el derecho; es creador y no sólo aplicador del derecho; busca las mejores soluciones para los problemas y no se prende a la lógica “legal x ilegal”.
5. Currículas enciclopédicas y rígidas, con gran cantidad de disciplinas.	5. Currículas flexibles y poco extensas, con valorización de la libertad de elección del alumno.

Por lo tanto la enseñanza del derecho requiere de una estructura docente y de investigación, tal y como el siguiente cuadro lo explica:

#### ESTRUCTURA DOCENTE Y DE INVESTIGACIÓN<sup>28</sup>

1. Se articulan en torno a la docencia.	1. Se articulan en torno a la investigación, que renueva permanentemente la docencia.
2. Investigaciones orientadas por las disciplinas.	2. Agenda de investigaciones orientada por los problemas sociales, políticos y económicos.
3. Aislamiento disciplinar y división rígida de los departamentos.	3. Diálogo interdisciplinario orientado a la solución del problema, independientemente de las fronteras disciplinares.
4. Los profesores son también abogados, jueces etc. integran comunidades disciplinares que no producen investigación aplicada, sino opiniones interesadas y parciales.	4. Los profesores son investigadores en tiempo integral y participan de la comunidad académica profesional y valorizan la investigación colectiva.
5. El profesor es “propietario” de su cargo “dictadura de los catedráticos”. Rigidez jerárquica.	5. El profesor es miembro de la comunidad académica, comparte responsabilidades y propósitos.
6. Prestigio de la escuela vinculado al prestigio profesional que sus profesores poseen como abogados y viceversa.	6. Prestigio de la escuela vinculado al prestigio intelectual de los profesores y al impacto de las investigaciones en el debate público.

<sup>28</sup> *Idem.*

De lo anterior debemos concluir que en la enseñanza del derecho desde la teoría constructivista jurídica se hace necesaria una metodología; por lo tanto, no es suficiente enseñar derecho sino cómo se enseña éste.

### METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA. ¿CÓMO SE ENSEÑA?<sup>29</sup>

1. Pedagogía pasiva: clases magistrales basadas en la exposición sistemática de leyes abstractas.	1. Pedagogía activa: clases participativas, preocupadas con el “aprender”, no con el “enseñar”. Valorización de casos.
2. Enseñanza de contenidos; desempeño del alumno evaluado por la capacidad de memorización.	2. Enseñanza de habilidades; el desempeño se evalúa por la capacidad de articular contenidos y de resolver problemas (teóricos y prácticos).
3. Los “manuales” panorámicos son la base de las disciplinas.	3. Material didáctico diversificado; valorización de estudios monográficos, decisiones judiciales y de casos.
4. Relación vertical entre alumno y profesor.	4. Relación horizontal entre alumno y profesor.

La importancia en la actualidad del constructivismo jurídico, según la Comisión Responsable del proyecto curricular de la Universidad de Sonora, es porque el derecho se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Velocidad de cambios. Aunque los sistemas jurídicos nunca han sido estáticos, la rapidez de las modificaciones en el sistema jurídico moderno es una novedad, debida en parte a los cambios tecnológicos y a las crecientes demandas de las clases medias y bajas.
- Densidad y omnipresencia. Los sistemas jurídicos son más significativos y cubren más campos de la vida social que en el pasado, pues prácticamente cada aspecto de la vida social (medio ambiente, tecnología, producción, etcétera) tienen su correspondiente regulación jurídica. A este fenómeno se le ha denominado juridización o legalización.
- Legitimidad de carácter instrumental. Los individuos y grupos conciben al derecho como un instrumento para alcanzar objetivos determinados y consideran que es perfectamente correcto.
- Sustentación en los derechos humanos. El sistema jurídico se sustenta en los derechos básicos y fundamentales (humanos) conteni-

<sup>29</sup> *Idem.*

dos en las constituciones, que se convierten en modos de hacer política pública al hacerlos valer en los tribunales.

- Individualismo. El derecho moderno presupone una sociedad de individuos libres y autónomos. En el centro del individualismo está la noción de derecho. Cada individuo debe poder, más allá de la ausencia de limitaciones, escoger un estilo y forma de vida.
- Globalidad. Las prácticas jurídicas se internacionalizan y trascienden las fronteras. Se tiende hacia la convergencia, es decir, la creciente similitud y desterritorialización.<sup>30</sup>

Por lo antes expuesto la conclusión en síntesis es que a través del constructivismo jurídico se logra una mejor enseñanza del derecho en la globalización por las razones antes mencionadas.

### III. BIBLIOGRAFÍA

CÁCERES, Enrique, *Constructivismo Jurídico, Verdad y Prueba*, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2008.

———, “Inteligencia Artificial, Derecho y E-Justice”, *El Proyecto III-CONACYT. Revista Jurídica Boletín de Derecho Comparado*, núm. 116, UNAM, Instituto de investigaciones Jurídicas <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/116/inf/inf12.htm>.

CARRETERO, Mario, *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor, 1997.

CISTERNA, Fresia. “Forma tradicional de enseñar derecho en las aulas”. [http://www.critica.cl/html/cisterna\\_01.html](http://www.critica.cl/html/cisterna_01.html).

COMISIÓN RESPONSABLE DEL DEPARTAMENTO DE DERECHO, “Proyecto Curricular: Plan de Estudios Licenciatura en Hermosillo, Sonora México”, octubre 2004. <http://www.derecho.uson.mx/work/resources/LocalContent/55474/1/planestudios20042.doc>.

ESPINOZA SILVA, Francisco. “Métodos y estrategias para la Enseñanza-aprendizaje del Derecho”. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 4(1), marzo 2009, [http://www.spentamexico.org/revista/volumen4/numero1/8.%204\(1\)%2031-74.pdf](http://www.spentamexico.org/revista/volumen4/numero1/8.%204(1)%2031-74.pdf).

GARCÍA VANEGAS, David. “Hacia una nueva enseñanza del derecho”, *Misión jurídica, Revista de Derecho y Ciencias Sociales*, diciembre 2008, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

<sup>30</sup> Comisión Responsable del Departamento de Derecho, “Proyecto Curricular: Plan de Estudios Licenciatura en Hermosillo”, Hermosillo, Octubre 2004. <http://www.derecho.uson.mx/work/resources/LocalContent/55474/1/planestudios20042.doc>.

- HUBNER MÉNDEZ, Conrado. “La escuela de derecho de Sao Paulo, de la Fundación Getulio Vargas”, *Derecho y Democracia II*, año 3, núm. 15, Universidad Metropolitana de Caracas, Venezuela noviembre 2008.
- IBARRA SERRANO, Francisco Javier, *Docencia Jurídica*, México, UMSNH, 2002.
- KRESALJA ROSELLÓ, Baldo, “Globalización y nueva Lex Mercatoria”, *El derecho al bienestar y ética para el desarrollo*, Palestra.
- MATURANA, Humberto y VARELA, Francisco, *El Árbol del Conocimiento*, Santiago de Chile, Universitaria, 1986.
- MENA VÁZQUEZ, Jorge. “El Constructivismo Jurídico como una Propuesta Metodológica para el Modelo Educativo del Tecnológico de Monterrey”, *JuriPolis, Revista de Derecho y Política del Departamento de Derecho*, año 3, vol. 1., Tecnológico de Monterrey.
- PAMPILLO BALIÑO, Juan Pablo. “Una propuesta de refundación de la ciencia nueva, para la integración jurídica americana”, *Foro*, México, Nueva época, núm. 8, 2008. <http://revistas.ucm.es/der/16985583/articulos/FORO0808220117A.PDF>.
- PÉREZ JUÁREZ, Esther C. *Fundamentación de la didáctica*, Gernika, México, 1986.
- PLAZA AGUIRRE, Gonzalo, “El constructivismo”, <http://gonzaloplazatesis.blogspot.com/search?q=el+constructivismo>.
- RODRÍGUEZ MATAMOROS, Laura, “Modelos de enseñanza y didáctica del derecho”, *Revista Electrónica de Posgrados en Derecho*, núm. 1, otoño 2007, Universidad Iberoamericana Puebla.
- ROJAS CASTRO, María Ovidia. “Aprender a volar (constructivismo, tutoría y derecho)”, <http://www.didactica.umich.mx/VEIT/Constructivismo.htm>.
- , “Constructivismo, tutoría y derecho”, *V Encuentro Institucional de Tutores*, julio 2007.
- TEUBNER, Gunther, “La Constitucionalización de la sociedad global”, *El derecho como sistema autopolítico de la sociedad global*, Ara Editores.
- VILLA, Vittorio, “Constructivismo y teoría del derecho”, *Revista Doxa*, 1999.



## TRABAJO COLABORATIVO PARA LA INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA, UNA APLICACIÓN EDUCATIVA DE LA OFIMÁTICA EN LA NUBE

Cristina CÁZARES SÁNCHEZ\*

**RESUMEN:** El presente artículo muestra el diseño, resultado y conclusiones de una intervención educativa realizada en el sistema presencial con inclusión de Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la Enseñanza del Derecho, a nivel licenciatura, en la Facultad de Derecho, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Para la aplicación de un sistema mixto o B-Learning, se seleccionó la estrategia de enseñanza y la tecnología para evaluar la pertinencia de esta intervención bajo esta modalidad.

Se pretende exponer un método de inclusión de las TIC en la Enseñanza del Derecho.

**ABSTRACT:** This article presents the design, results and conclusions of an educational intervention in the classroom system including Information Technology and Communication applied to the Teaching of Law, at the undergraduate level in Law Faculty at National Autonomous University of Mexico.

For the application of a mixed or B-Learning system, learning strategy and technology was selected to evaluate the relevance of this intervention under this modality. It is intended to disclose a method of inclusion of ICT in Legal Education.

**PALABRAS CLAVES:** Tecnologías de la información, B-Learning, enseñanza del derecho, didáctica del derecho.

**KEYWORDS:** Information Technology, B-Learning, education and law, law teaching

---

\* Profesora Titular "A" de tiempo completo, Facultad de Derecho, UNAM.

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Diseño instruccional*. III. *B-learning: las tecnologías de la información aplicadas a la enseñanza en el sistema presencial*. IV. *El aula virtual en moodle*. V. *Evidencias*. VI. *Conclusiones*. VII. *Bibliografía*.

## I. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta tiene como objetivo mostrar una estrategia pedagógica de intervención para fomentar la competencia de investigación en la enseñanza del Derecho, a través del uso de herramientas digitales que desarrollan el trabajo colaborativo a distancia, dentro de la enseñanza del Derecho en el sistema presencial, con especial énfasis a nivel posgrado, en concreto en la Especialización en Derecho Empresarial impartida en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho, UNAM.

El aprendizaje colaborativo es complejo pero efectivo en casi todos los niveles de enseñanza.

A nivel Posgrado, es una novedad, aún cuando en su mayoría los alumnos ya han trabajado en equipo, se desenvuelven con la forma tradicional, donde se dividen el trabajo por partes, no mantienen comunicación constante hasta que entregan ‘su parte’, e incluso a uno de los integrantes le corresponde la engorrosa tarea de pasar o integrar todo el trabajo en una versión final para su entrega al profesor.

Esta idea tradicional del trabajo en equipo no fomenta la competencia de un trabajo colaborativo, ni les permite interactuar con sus compañero, manejar problemas y críticas respecto a sus aportaciones, argumentar sus ideas, integrar los conocimientos previos y experiencias, incluso laborales; y escuchar las opiniones de otros.

A lo largo de esta ponencia se mostrará las actividades de enseñanza que se proponen utilizando estas TIC en el Aula a fin de obtener trabajos de investigación más significativos para los alumnos.

## II. ASPECTOS PRELIMINARES A LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Para iniciar la intervención, he determinado cinco pasos, en cada uno de ellos resalto la dificultad en el momento de la aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje y la solución que con fundamento en elementos pedagógicos me permitieron diseñar la intervención educativa para fomentar la competencia de investigación en dos grupos del nivel Especialización en Derecho Empresarial del Posgrado de Derecho de la UNAM y son los siguientes:

1. La delimitación del tema-problema o ¿en qué consiste el problema jurídico que se pretende investigar? O ¿qué llama mi atención o qué observo? La dificultad de este primer paso consistía en pretender que un estudiante de Derecho a nivel superior e incluso de Posgrado, estableciera con claridad y de forma concreta un tema-problema y además tuviese una primera idea o noción de la forma de solución basado en su conocimiento previo o ya adquirido. Al efecto, idee la inserción de la estrategia de Aprendizaje basado en problemas.
2. El reconocimiento de conocimiento previo, tanto en el estudiante, como en el mundo jurídico, es decir, determinar la pertinencia y originalidad de la investigación, buscando el conocimiento dado o resultados de investigación realizados por otros respecto al tema y seleccionando los conocimientos que el mismo estudiante tiene para evaluar la viabilidad tanto material como orgánica de su primera hipótesis, es decir si tienen fundamento y aplicación jurídica. Se establece una serie de preguntas que el estudiante-investigador debe contestar para seguir su proceso de investigación, se trata de una etapa preliminar a la investigación misma. La dificultad consiste en que el estudiante se pierde fácilmente el cúmulo de material documental o bien no identifica los motores de búsqueda y selección de las fuentes de investigación. Al respecto, ideé la inclusión del aprendizaje colaborativo expresado a través de las tecnologías de la información aplicadas a la enseñanza.
3. La determinación del objeto de investigación y su contenido, el rumbo que debe llevar la investigación, es una guía que elabora el estudiante utilizando sólo el proceso reflexivo, este es propiamente el acto creativo. Consiste en elaborar una serie de preguntas concretas que después de revisar el material o conocimiento dado surjan en el estudiante y que le sirvan de guía de su investigación, asimismo dotan de contenido temático a su resultado o trabajo final. La dificultad era la dependencia de literacidad, es decir, los estudiantes solo leían y explicaban el tema utilizando los conceptos y explicaciones de los autores de los textos, pero no podía formular un pensamiento crítico, reflexivo y creativo de lo leído que les permitiera expresar un nuevo texto diferente a las investigaciones o materiales bibliográficos que habían leído para el paso 2. Así la solución la encontré en el aprendizaje colaborativo y en la constante comunicación virtual entre el estudiante y el docente a través de las tecnologías de la información.

4. Una vez realizados los pasos anteriores, el estudiante puede justificar, determinar los objetivos de su investigación, las preguntas que lo guían, las fuentes bibliográficas que le interesan basadas en una selección reflexiva. Y por supuesto, puede determinar el tiempo o cronograma de investigación en una representación más apegada a sus condiciones personales, laborales y académicas.
5. Este paso consiste en el enunciado que avala toda su investigación, lo que se conoce como hipótesis en otras metodologías. La dificultad consistía en que el estudiante no podía redactar o formular este enunciado, en este apartado ideé una serie de preguntas solo para motivar su capacidad de expresar, por la formulación constante de preguntas dentro del proceso reflexivo, en qué consiste el tema, las problemas causas, consecuencias en el ámbito jurídico y la probable solución, es decir se trata de fundamentar y motivar jurídicamente, incluyendo la forma personal y creativa del estudiante.

Los pasos descritos anteriormente no son necesariamente sistemáticos y con un orden temporal estricto, si constan en un documento escrito donde constantemente el estudiante tiene la necesidad de consultarlo e incluso modificarlo, de ahí la flexibilidad de la metodología de investigación jurídica integrativa. Este documento no constituye un trabajo final, es un documento guía o también identificado como protocolo de investigación.

### III. FASE DE PLANEACIÓN

Antes de plantear un diseño instruccional para una intervención educativa, es menester establecer la pertinencia de la selección de cada estrategia de enseñanza y la tecnología utilizada en cada una de ellas.

El estudiante está muy familiarizado con el conocimiento inerte,<sup>1</sup> el cual sólo considera necesario retener cuando debe pasar alguna prueba y obte-

---

<sup>1</sup> "...el conocimiento inerte es aquel cuyo aprendizaje puede demostrarse en evaluaciones memorísticas; sin embargo, no es posible aplicarlo en situaciones diferentes de las actividades del salón de clases. Al respecto, Rendl, Mandl y Gruber (1996) exponen que el conocimiento inerte tiene tres tipos de explicaciones:

1. El conocimiento existe, pero no puede aplicarse debido a un problema en el acceso al mismo, pues el estudiante no sabe cómo o cuándo recurrir a determinados datos o estrategias. También es posible que haya una falta de interés legítimo en los temas estudiados, lo cual se relaciona con la ausencia de estrategias como el análisis y la elaboración de los temas de aprendizaje, y el monitoreo de la propia comprensión.

ner un calificación numérica a fin de aprobar la asignatura. La pruebas o exámenes son diseñadas por el docente para obtener del alumno ese conocimiento obtenido por un método de estudio memorístico.

Para lograr que el conocimiento inerte y literal pueda ser aplicado se requiere de una estrategia de enseñanza que pretenda despertar una actitud crítica en el estudiante, por ello se debe iniciar con la planeación de la aplicación de la técnica didáctica y la tecnología seleccionada. Siendo la primera tarea del docente realizar un diseño instruccional,<sup>2</sup> donde se exprese, la necesidades contempladas, desarrollo de las actividades, rúbricas de evaluación, el cómo se va a hacer o implementación y los materiales. Así como la relación con el programa de estudios de la asignatura. Es el planteamiento de la situación de enseñanza donde se determina claramente las tareas de los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, del docente y del estudiante.

Al realizar un diseño instruccional se debe basar el docente en una teoría instruccional, es decir una teoría pedagógica que sustente y justifique

---

2. La falta de aplicación del conocimiento se debe a deficiencias en la estructura de conocimiento en sí; esto es, los saberes requeridos para la aplicación no están disponibles, ya sea porque no existe la experiencia que relaciona lo teórico con lo práctico, o bien, porque el conocimiento está incompleto o fragmentado (por ejemplo, la creencia de que las matemáticas son conjuntos de reglas arbitrarias y que no tienen nada que ver con el mundo real).

3. La perspectiva de la cognición situada, la cual plantea que el conocimiento no es susceptible de transferencia, pues se vincula con la situación en la que ocurre. Desde el punto de vista de la cognición situada, la transferencia del aprendizaje solo es posible si la situación en la que se aprende no es muy diferente de la situación de aplicación". Peñalosa Castro, Eduardo, *Estrategias docentes con tecnologías: guía práctica*, Pearson, 2013, pp. 86 y 87.

<sup>2</sup> Para Bruner (1969) el diseño instruccional se ocupa de la planeación, la preparación y el diseño de los recursos y ambientes necesarios para que se lleva a cabo el aprendizaje. Reigeluth (1983) define al diseño instruccional como la disciplina interesada en prescribir métodos óptimos de instrucción, al crear cambios deseados en los conocimientos y habilidades del estudiante.

Por otro lado, para Berger y Kam (1996) el diseño instruccional es la ciencia de creación de especificaciones detalladas para el desarrollo, implementación, evaluación, y mantenimiento de situaciones que facilitan el aprendizaje de pequeñas y grandes unidades de contenidos, en diferentes niveles de complejidad.

Mientras que según Broderick (2001) el diseño instruccional es el arte y ciencia aplicada de crear un ambiente instruccional y los materiales claros y efectivos, que ayudarán al alumno a desarrollar la capacidad para lograr ciertas tareas.

Algo más amplia resulta la definición de Richey, Fields y Foson (2001) en la que se apunta que el DI supone una planificación instruccional sistemática que incluye la valoración de necesidades, el desarrollo, la evaluación, la implementación y mantenimiento de materiales y programas." Belloch, Consuelo, *Diseño instruccional*, Unidad de Tecnología Educativa, Universidad de Valencia [www.uv.es/~bellochc/pedagogia/EVA4.pdf](http://www.uv.es/~bellochc/pedagogia/EVA4.pdf).

su contenido como son las actividades, la técnicas didácticas, la forma de evaluación, el procedimiento o tareas para los sujetos involucrados, entre otros.

Así se pueden encontrar teorías instruccionales conductistas, sistémicas, cognitivas, constructivistas y conectistas.

Cada una de estas teorías da pie a la creación de diversos Modelos de Diseño Instruccional, según sea el caso, destacan el Modelo de Gagne, Modelo de Gagne y Briggs, Modelo ASSURE de Heinich, Mollenda, Russell y Smaldino, Modelo de Dick y Carey, Modelo de Jonasse, Modelo ADDIE y Modelo de Coll, éste último incluye un dimensión tecnológica.<sup>3</sup>

En el caso concreto, la teoría instruccional para el diseño es el constructivismo debido su coherencia y congruencia con la metodología de investigación jurídica integrativa del doctor Jorge Witker.<sup>4</sup> Y para efectos de introducción de la tecnología en la situación de enseñanza se elige un modelo de diseño instruccional específico.

El diseñador instruccional o el docente debe siempre justificar su diseño para efectos de coherencia con sus actividades o tareas de implementación de la intervención educativa, debiendo resaltar la importancia de cambiar el conocimiento inerte del estudiante al conocimiento significativo,<sup>5</sup> el cual logrará a través de cambios de actitud tanto del mismo docente como del estudiante, además el conocimiento previo siempre debe resaltarse en el estudiante, hacerle conciencia de su posesión y utilidad en la creación o construcción de nuevo conocimiento.

### 1. *Aprendizaje basado en problemas.*

Conocida por sus siglas ABP es una metodología, en el caso concreto de enseñar a investigar, su función es de una metodología para enseñar otra metodología.

---

<sup>3</sup> Para mayor detalle sobre cada uno de estos modelos consúltese Belloch, Consuelo, *Diseño instruccional*, Unidad de Tecnología Educativa, Universidad de Valencia [www.uv.es/~belloch/pedagogia/EVA4.pdf](http://www.uv.es/~belloch/pedagogia/EVA4.pdf).

<sup>4</sup> Por el momento solo se enuncia la teoría instruccional elegida en el desarrollo del diseño, en el apartado correspondiente justificaré ampliamente las razones de la congruencia de esta teoría con la metodología del doctor Jorge Witker.

<sup>5</sup> "...Mayer (2008) en que el aprendizaje profundo implica la construcción de saberes significativos, esto es, de conocimientos que tienen sentido para el estudiante, los cuales se integran a su conocimiento previo y adquieren significado como parte de su forma de entender y actuar en el mundo". Peñalosa, *op. cit.*, p. 86.

Es ampliamente reconocida y aplicada al proceso enseñanza-aprendizaje, fomenta el desempeño autónomo del estudiante y le otorga un rol activo. Amplia su competencia de crítica y creatividad. También existe una actitud de tolerancia y permite obtener conocimientos previos que el estudiante poseía pero no se había percatado de ello, reactiva el conocimiento inerte.

Definida como:

...como medio para que los estudiantes adquieran esos conocimientos y los apliquen para solucionar un problema real o ficticio, sin que el docente utilice la lección magistral u otro método para transmitir ese temario. Barrows (1986) define al ABP como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos.”<sup>6</sup>

El ABP es un método exitoso porque se centra en el trabajo en equipo para fomentar el trabajo individual y autónomo de cada integrante, el profesor cambia de rol magistral a tutor o asesor o facilitador.<sup>7</sup>

Cabe señalar que el ABP no busca la solución del problema, se debate y plantean posibles soluciones pero en sí mismo no es una metodología de investigación que permita llegar a la comprobación de la viabilidad de la hipótesis planteada, es decir, el ABP permite delimitar el problema en la metodología de investigación jurídica.

El ABP es un método interactivo donde el estudiante forzosamente debe responsabilizarse de su propio conocimiento, se le brinda la posibilidad de utilizar su conocimiento inerte para proponer una identificación, explicación o solución al problema. Además permite al docente observar la competencia de investigación y redacción antes del inicio de la metodología de investigación jurídica.

Es una estrategia altamente recomendable a nivel Posgrado y sus características<sup>8</sup> son:

---

<sup>6</sup> S/a, “*Aprendizaje Basado en Problemas*”, Servicio de Innovación Educativa, Universidad Politécnica de Madrid disponible en [http://innovacioneducativa.upm.es/guías/Aprendizaje\\_basado\\_en\\_problemas.pdf](http://innovacioneducativa.upm.es/guías/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf).

<sup>7</sup> “*Qué es el aprendizaje basado en problemas*”, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Vicerrectoría de Normatividad Académica y Asuntos Estudiantiles. Técnicas Didácticas, México, 2014, [http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/2\\_1.htm](http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/2_1.htm).

<sup>8</sup> Estas características son ampliamente detalladas en “*El Aprendizaje Basado en problemas como técnica didáctica*”, *Las Estrategias y Técnicas Didácticas en el Rediseño*, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, disponible en: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>.

- a) El problema es real, existe en el mundo social y en el mundo jurídico (para efectos de la Ciencia Jurídica)
- b) El problema es sugerido por las temáticas del Programa de Estudios de la Asignatura, tiene relación con los temas y subtemas, pero se presenta problematizados. En el nivel Posgrado, incluso pueden existir experiencias laborales relacionadas al tema por parte de los alumnos.
- c) Trabajo en equipo o grupos pequeños.
- d) Siempre el estudiante tiene un rol activo o se pierde en el proceso y no puede seguir en las etapas siguientes, lo cual hace que se responsabilice de su propio actuar frente a su grupo y frente a sí mismo.
- e) El aprendizaje es centrado en el estudiante o alumno no en el docente, este tendrá el rol de tutor
- f) El trabajo colaborativo entre los miembros del grupo.
- g) Esta estrategia la pueden aplicar libremente a otras asignaturas aún cuando no se trate del mismo docente.

El principal obstáculo en el ABP es la novatez, tanto del docente como del alumno, además de la excesiva individualización de su aprendizaje, es decir no están acostumbrados al trabajo en equipo.

Esa característica puede ocasionar que el docente no transmita la suficiente motivación a sus alumnos y éstos comiencen a interactuar dentro del equipo en la manera tradicional, donde solo uno o dos integrantes realizan todo el trabajo. El resultado no será de calidad ni existirá un aprendizaje significativo.

La implementación del ABP inicia con la tarea del docente, previo a la primera sesión con sus estudiantes:

- Realizar los equipos, puede hacerlo en la sesión del ABP pero perdería tiempo clase.
- Revisar su Programa de Estudios de la Asignatura, definir los objetivos de los temas, hacer búsquedas en materiales tanto en línea como bibliográficos acerca de críticas a los temas de las unidades, si existen algunas propuestas de modificación, regulación o desregulación jurídica de algún tema. El material que sirve para plantear el problema, no es propiamente técnico-jurídico como un artículo científico de revista arbitrada, eso es una etapa posterior, para plantear el problema basta una entrevista de un experto en algún canal virtual, una nota periodística sobre un conflicto social relacionado al tema, o sobre la difusión de una sentencia algún Tribunal (no la



sentencia misma, esa será de forma posterior); un artículo muy breve que cuestione la estructura o el status quo sobre el tema.

Es preferible elaborar por escrito el planteamiento del ABP, basta una cuartilla, el link o dirección URL del tema puede estar por escrito y verse el contenido en clase.

En la primera sesión:

*El docente:*

- Ubica el tema dentro del Programa de Estudios de la Asignatura.
- Da el planteamiento del problema, donde se estructuran dos ejercicios, para identificar el tema y para obtener una posible solución.
- Ubica a los alumnos por equipo para iniciar su trabajo.

*El alumno:*

- Ubica a su equipo.
- Lee el planteamiento del problema.
- Se hace los cuestionamientos sobre qué sabe acerca del tema.
- Exterioriza su opinión hacia sus compañeros de equipo y escucha a su vez.
- Se hace cuestionamientos sobre qué debe saber para resolver el problema.
- Redacta un documento por escrito que entrega para efectos de evaluación.

*El docente:*

- En su rol de facilitador estará mediando constantemente el trabajo en equipo, en ocasiones sólo estará de oyente y observador de las expresiones vertidas.
- En su rol evaluador, se obtiene un primer acercamiento acerca del nivel de competencia de argumentación oral, conocimiento previo, trabajo en equipo, tolerancia, colaboración y responsabilidad de cada uno de los integrantes del equipo.

Después de la sesión.

- El docente lee los documentos por escrito y mediante rúbrica de evaluación se obtiene una calificación numérica.

- El alumno, se encuentra listo para realizar su propia búsqueda de material de referencia para saber más acerca del problema

El número de sesiones estará dado por el tiempo institucional de clase y el nivel de desconfianza para trabajar en equipo y muchas veces para ser por primera vez escuchados en clase y el nivel de ansiedad de los estudiantes, ya que a mayor ansiedad, los estudiantes suelen perderse y sentir que no resuelven, avanzan o no aprenden algo nuevo, incluso puede existir problemas inter equipos de convivencia. Es normal al momento de implementar esta estrategia por primera vez, el rol activo del docente en la supervisión y su actitud de confianza y paciencia darán pie a una mejor relación y aceptación de esta metodología.

## *2. Aprendizaje colaborativo*

Para impulsar la investigación jurídica integrativa es menester incorporar en el trabajo en equipo el cambio que permita colaborar a cada uno de los integrantes en la construcción de su propio conocimiento reflejado en el resultado final: el ensayo, tesina, artículo, entre otros.

El aprendizaje colaborativo es complejo pero efectivo en casi todos los niveles de enseñanza, a nivel Posgrado, es una novedad, aún cuando en su mayoría los alumnos ya han trabajado en equipo, se desenvuelven con la forma tradicional, donde se dividen el trabajo por partes, no mantienen comunicación constante hasta que entregan su parte e incluso a uno de los integrantes le corresponde la engorrosa tarea de pasar o integrar todo el trabajo en una versión final para su entrega al profesor.

Esta idea tradicional del trabajo en equipo no fomenta la competencia de verdadero trabajo en equipo, ni les permite interaccionar con sus compañeros, manejar problemas y críticas respecto a su trabajo, aportar sus ideas, conocimientos previos y experiencias, incluso laborales y escuchar las opiniones de otros.

El trabajo colaborativo suele tomarse como sinónimo de trabajo cooperativo, la diferencia radica en el nivel de intervención del profesor o docente, si este continuamente guía el aprendizaje del grupo, búsquedas dirigidas de material, entrega de preguntas de investigación elaboradas por el profesor para que sirvan de guía al equipo, entre otras actividades de aprendizaje, se trata de un aprendizaje cooperativo. Si el docente tiene un rol menos activo,

dejando autonomía y libertad al grupo para autorregularse o autoorganizarse se trata de un trabajo colaborativo.<sup>9</sup>

Los beneficios del trabajo colaborativo más reconocidas<sup>10</sup> en el estudiante son:

- Habilidad de tolerancia a diversas opiniones
- Acercamiento a diversos conocimientos y competencia de inclusión de la diversidad en un solo trabajo.
- Interacción entre pares, ayuda a mejorar la habilidad social de convivencia, incluso en estudiantes que no se adaptan fácilmente a personas o situaciones fuera de su zona de confort.

---

<sup>9</sup> *Qué es el aprendizaje colaborativo*, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Vicerrectoría de Normatividad Académica y Asuntos Estudiantiles. Técnicas Didácticas, México, 2014, [http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/3\\_1.htm](http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/3_1.htm).

<sup>10</sup> Uno de los sitios web o en línea más reconocidos por su amigable y completa exposición sobre didáctica, estrategia, evaluación, entre otros es thirteen ed. Online, además de permitir al docente cursar o tomar talleres de trabajo con posibilidad de extensión de un certificado de aprobación del mismo, de forma gratuita. Allí puede encontrarse claramente enunciados los beneficios del aprendizaje colaborativo: “What are the benefits of cooperative and collaborative learning?”

Benefits from small-group learning in a collaborative environment include:

- Celebration of diversity. Students learn to work with all types of people. During small-group interactions, they find many opportunities to reflect upon and reply to the diverse responses fellow learners bring to the questions raised. Small groups also allow students to add their perspectives to an issue based on their cultural differences.
- This exchange inevitably helps students to better understand other cultures and points of view.
- Acknowledgment of individual differences. When questions are raised, different students will have a variety of responses. Each of these can help the group create a product that reflects a wide range of perspectives and is thus more complete and comprehensive.
- Interpersonal development. Students learn to relate to their peers and other learners as they work together in group enterprises. This can be especially helpful for students who have difficulty with social skills. They can benefit from structured interactions with others.
- Actively involving students in learning. Each member has opportunities to contribute in small groups. Students are apt to take more ownership of their material and to think critically about related issues when they work as a team.
- More opportunities for personal feedback. Because there are more exchanges among students in small groups, your students receive more personal feedback about their ideas and responses. This feedback is often not possible in large-group instruction, in which one or two students exchange ideas and the rest of the class listens”.

Workshop Cooperative and Collaborative learning. Concept to classroom. Thirteen Ed. Online (web) [http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/coopcollab/index\\_sub3.html](http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/coopcollab/index_sub3.html).

- Actitud activa que les permite responsabilizarse de su propio aprendizaje.
- Retroalimentación de sus compañeros incluso de forma simultánea.
- Incluso resaltaría que el estudiante al finalizar su trabajo colaborativo se encuentra con nuevos amigos y se identifica con sus pares, se logra un mejor ambiente de convivencia dentro del salón de clases, aún cuando no se esté trabajando en equipo.

La dificultad de elegir este método para trabajo en grupo, para el docente, radica en hacer consciente al alumno de la responsabilidad individual que tiene hacia sí mismo y hacia su grupo, una especie de pertenencia o conciencia de grupo y que si no existe su colaboración, el rendimiento del equipo no será el óptimo y por ende su evaluación puede ser no satisfactoria.

De forma individual, cada estudiante tiene una preparación y grado de responsabilidad obtenidos por sus propias experiencias o vivencias, así pueden poseer un grado mayor de desarrollo de competencias y compromiso para colaborar, por tanto, para ellos, trabajar con compañeros o estudiantes que no tiene el mismo grado de profundidad de sus conocimientos o habilidades, podría ocasionar dificultades al interior del grupo o equipo. Sin embargo, usualmente estos alumnos toman el rol de enseñar a los otros, y acaban confirmando o ampliando sus conocimientos previos, obtenidos otras habilidades y competencias.

Otra dificultad, es crear un ambiente propicio para la interacción entre el profesor y el grupo, y por supuesto el grupo mismo. La característica del aprendizaje colaborativo es la continua comunicación incluso fuera del Aula. Afortunadamente las Tecnologías de la Información aplicadas a la Enseñanza, a través de Internet, dota al docente de las herramientas necesarias para la creación del ambiente. En esta situación de enseñanza fomentar la investigación jurídica se utiliza el Aula Virtual con él la Plataforma *Moodle*. La comunicación sincrónica y asincrónica son imprescindibles en el ambiente de trabajo colaborativo.

Se han realizado numerosos experimentos para demostrar la pertinencia y obtener pruebas sobre la promoción y mejoramiento del aprendizaje por medio del aprendizaje colaborativo, una amplia exposición sobre cada una de ellos se puede encontrar en Barkley, K. Patricia Cross et Claire Howell Major<sup>11</sup> y se pueden sintetizar en las siguientes:

---

<sup>11</sup> Barkley, Elizabeth *et al.*, “Técnicas de Aprendizaje Colaborativo”, *Manual para el profesorado universitario*, Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata, S. L., España, 2007, pp. 24-31.

- a) Pruebas sobre la influencia de los compañeros, como el aprendizaje colaborativo implica interacción con el profesor y el alumno, una comunicación incluso fuera de Aula el estudiante y el Centro Institucional suelen cambiar por influencia de los ambientes colaborativos, actitudes, valores, constancia, satisfacción y motivación para el aprendizaje.
- b) Pruebas sobre la utilización del aprendizaje colaborativo en el nivel superior Universitario, lo que se identifica en México como Licenciaturas. Al fomentar la interacción y comunicación constante con el grupo y con el profesor aún fuera de Aula, el estudiante se siente más activos y comprometidos con su aprendizaje, pero también más felices.
- c) Pruebas sobre el trabajo colaborativo en el Aula: el aprendizaje colaborativo aporta dominio sobre los contenidos, pensamiento crítico, resolución de problemas y desarrolla competencias interpersonales otros aspectos fuera de la cognición académica como mejoramiento de habilidades de comunicación verbal con sus pares, valorado en la vida fuera de la Universidad incluyendo en el desempeño social como ciudadanos.
- d) Pruebas sobre la satisfacción de los estudiantes: los estudiantes que participan en el trabajo colaborativo se siente más satisfechos con el resultado de su experiencia, observan progresos en su desarrollo personal y aumenta el interés por la asignatura.
- e) Pruebas sobre el beneficio en los estudiantes a pesar de tener diferentes niveles de conocimiento sobre el tema, al comienzo del trabajo colaborativo: los estudiantes que saben más ocupan el rol de tutores dentro del grupo y aprenden más que los tutelados, comprobando que todos los estudiantes del grupo se benefician del trabajo colaborativo por diferentes razones.
- f) En relación a la aceptación del trabajo colaborativo respecto a la cátedra magistral, los profesores y alumnos escépticos de la pertinencia del primero, después de ponerlo en práctica se mostraron más satisfechos. Lo que algunos autores denominan más contentos.
- g) También, se hace hincapié en la necesidad de obtener pruebas sobre los riesgos y consecuencias o percepciones negativas por parte de docentes y estudiantes en el proceso del trabajo colaborativo. Hacen falta investigaciones que demuestren los puntos críticos de este método.

### 3. *B-learning. Las tecnologías de la información aplicadas a la enseñanza en el sistema presencial*

Es común que la teoría conductista y el sistema presencial se acompañen. El docente mantiene un papel activo en la transmisión de información o conocimiento dentro del Aula, lo que presenta un gran problema de carácter institucional relacionado con el número de alumnos dentro del Aula y el tiempo determinado por el Centro Universitario para desarrollar la clase y tratar a profundidad los temas del Programa de Estudios, el docente selecciona los temas relevantes pero aún así el tiempo no llega a alcanzar para despertar la creatividad, la crítica o profundizar el conocimiento del estudiante dentro de horas clase.

El sistema virtual, se identifica con el modelo poco ordinario de asistir a la escuela, no existen espacios físicos y puede ser a distancia, desde el uso de la correspondencia hasta el uso actualmente de plataformas educativas.

La mezcla de estos dos sistemas se le denomina *blended learning*, a diferencia del semipresencial, donde necesariamente existe el sistema virtual con la solicitud de la presencia física del estudiante y el docente en un Aula, solo en ciertas ocasiones, el *blended learning* es un apoyo al sistema presencial, el estudiante y el docente siguen acudiendo al salón de clases en las horas y días institucionalmente señalados. El uso de tecnología es indispensable en este tipo de sistema sustentado por una teoría pedagógica denominada conectivismo de Siemens<sup>12</sup> que convive con la teoría del constructivismo.

---

<sup>12</sup> En opinión de Siemens, los paradigmas educativos convencionales, como el conductismo, el cognitivismo e incluso el constructivismo, que han estado presentes en las primeras etapas del desarrollo tecnológico, han sido superados por la revolución de las infotecnologías, que están cambiando nuestra manera de comunicarnos, de vivir y, por supuesto, de aprender. Es evidente que, pese a su negación, el conectivismo se inserta en corrientes constructivistas, aunque poniendo el énfasis no solo en el aprendizaje construido dentro y por la propia persona, sino en esa otra faceta del proceso de aprender que se sitúa fuera de la persona, la forma en que se aprende dentro de los grupos y organizaciones, la forma de aprender en red. Tampoco esta visión de las redes como modelos estructurales, que emerge con fuerza al asociarla a Internet y al desarrollo tecnológico, es enteramente nueva. Ya al comienzo de los años setenta, Ivan Illich (1974), en su obra *La sociedad desescolarizada*, apunta el valor de las redes como instrumentos educativos cuando señala que “podemos dar al aprendiz nuevos enlaces al mundo en lugar de continuar canalizando todos los programas educativos a través del profesor”.

El conectivismo de Siemens parte de la idea de que el conocimiento se basa en el deseo de aprender, pero a través de interacciones entre personas y dispositivos tecnológicos; del establecimiento de redes y de la actualización permanente de la información. El estudiante aprende continuamente por medio de redes y conexiones que establece, aprende en la red y en red. Según esta teoría, el aprendizaje está construido/creado en comunidad y el conoci-

Para abordar el uso de tecnologías de la información como estrategias de aprendizaje es menester ver diferentes factores que han sido objetos de crítica en su inclusión en el sistema presencial.

A) Se cuestiona la pertinencia de la inserción de la tecnología para fomentar un aprendizaje significativo o mejorar la experiencia del aprendizaje, existiendo desde el pesimismo tecnológico hasta lo que Francesc Pedró denomina evangelismo tecnológico que expresa un exceso de confianza de sobre el papel determinante de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje.<sup>13</sup>

B) El equipamiento que existe en los Centros Universitarios suele ser insuficiente o poco actualizado, las redes *wi fi* no funcionan o no existen.

C) La actitud del docente respecto al esfuerzo extraaula que requiere el diseño instruccional o tecno instruccional según Coll<sup>14</sup> para una adecuada inserción de tecnología de la información para el sistema presencial. Básicamente por dos razones: a) El tiempo adicional a la preparación de clase se duplica; y b) es trabajo fuera de aula y fuera de la Institución o Centro Universitario que no se paga. Así el docente prefiere no realizar el esfuerzo.

Otra actitud del docente, cuando ha superado las anteriores, es la limitante de su propio conocimiento y experiencia de aprendizaje:

En otras palabras, los profesores tienden a hacer usos de las TIC que son coherentes con sus pensamientos pedagógicos y su visión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, los profesores con una visión más transmisiva o tradicional de la enseñanza y del aprendizaje tienden a utilizar las TIC para reforzar sus estrategias de presentación y transmisión de los contenidos, mientras que los que tienen una visión más activa o “constructivista” tienden a utilizarlas para promover las actividades de exploración o indagación de los alumnos, el trabajo autónomo y el trabajo colaborativo.<sup>15</sup>

---

miento es el resultado de la construcción conjunta de expertos (de maestros) y aprendices.” Martín, Obdulio, “Educar en comunidad: promesas y realidades de la Web 2.0 para la innovación pedagógica,” en Carneiro, Roberto *et al.* (coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura, (OEI) Fundación Santillana, España, 2011, p. 81.

<sup>13</sup> Pedró, Francesc, *Tecnología en la escuela: lo que funciona y por qué*, XXVI Semana Monográfica de Educación, La educación en la sociedad digital, Fundación Santillana, 2011, p. 26.

<sup>14</sup> El modelo de diseño de Coll reconoce dos dimensiones: la pedagógica y la tecnológica de ahí que lo denomine tecno-pedagógico o tecno-instruccional. Coll, Cesar. “Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidades y potenciales” en en Carneiro, Roberto, Juan Carlos Toscano *et al.* (Coordinadores) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura, (OEI) Fundación Santillana, España, 2011. p. 119.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 117.

D) El docente no es lo que se conoce como nativo digital sino más bien es un inmigrante digital enseñando a nativos digitales. El docente deberá capacitarse constantemente y de forma comprometida para alcanzar la inmigración que al igual que cuando se habla una segunda lengua el acento de la primera llega a notarse.

#### IV. EL DISEÑO INSTRUCCIONAL

El diseño instruccional, recuérdese que es la serie de instrucciones donde se presentan las tareas o actividades a realizar de forma estructural dentro y fuera de Aula, que se consideren necesarias para los alumnos y el profesor, a fin de cumplir con los objetivos de aprendizaje. Por ello es muy importante identificar de la Taxonomía de Bloom en la era digital, los verbos, es decir, identificar las habilidades de pensamiento se pretende que el estudiante alcance respecto al tema y respecto a las Tecnologías de la Información aplicadas a la enseñanza propuestas. Después de ello se deberá elegir un modelo de diseño instruccional, para efectos de la inclusión de las Tecnologías de la Información, el modelo de Cesar A. Coll, es reconocido por incluir, dimensiones pedagógica y la dimensión pedagógica, sin embargo el modelo del diseño es un esquema muy complejo, difícil de creación por parte de un docente proveniente de un área diversa a la psicología o pedagogía. El docente de Derecho, tiene una formación de Abogado, por ello utilizar las Tecnologías de la Información sin realizar una reflexión acerca del modelo de diseño instruccional y realizar real y formal el diseño, hacen que se pierda y los resultados no sean los esperados, así lo único que puede ocasionar es una desilusión e incluso menosprecio de las TIC en la Enseñanza del Derecho.

Antes de continuar, es pertinente insistir en las dos dimensiones de Coll en el diseño de una intervención educativa con TIC en la Enseñanza de Derecho a cualquier nivel.

1. La dimensión pedagógica, son los objetivos sobre las habilidades de pensamiento que se pretenden alcanzar con la intervención en el contenido temático de la Asignatura. Aprender la materia, el contenido formal y material del Derecho.
2. La dimensión tecnológica, son los objetivos sobre las habilidades de pensamiento que se pretenden alcanzar con la intervención, el nivel de manejo de las tecnologías elegidas. Si solo quedará a nivel de nivel de recordatorio, seleccionando de una lectura dada lo más importante con la opción de herramientas de resaltar texto.



La visualización de estas dos dimensiones y la identificación de los verbos de acuerdo a la Taxonomía de Bloom para la era digital son el primer paso del Docente para proceder con la elaboración de su diseño instruccional o lo que Bellock (2008)<sup>16</sup> denomina carta de navegación, por su función, que es orientar en todo el momento al docente. Este es un documento que debe contar por escrito.

El contenido del modelo instruccional varía según el autor o autores elegidos, afortunadamente la mayoría coinciden en conocimiento previo, la autorregulación del estudiante o autonomía en la creación de su propio conocimiento, problematizar, investigar, demostrar y aplicar lo aprendido.

Un ejemplo de integración de varios modelos para aplicación de las TIC en el contenido de una asignatura en específico de Derecho, es el propuesto por Peñalosa (2013)<sup>17</sup> y cuya representación gráfica se inserta con la finalidad de adecuar el modelo instruccional de la intervención educativa realizada por la autora en el nivel de Especialización en Derecho Empresarial, en la asignatura de Situación Jurídica del Empresario y Administración Jurídica del Personal.

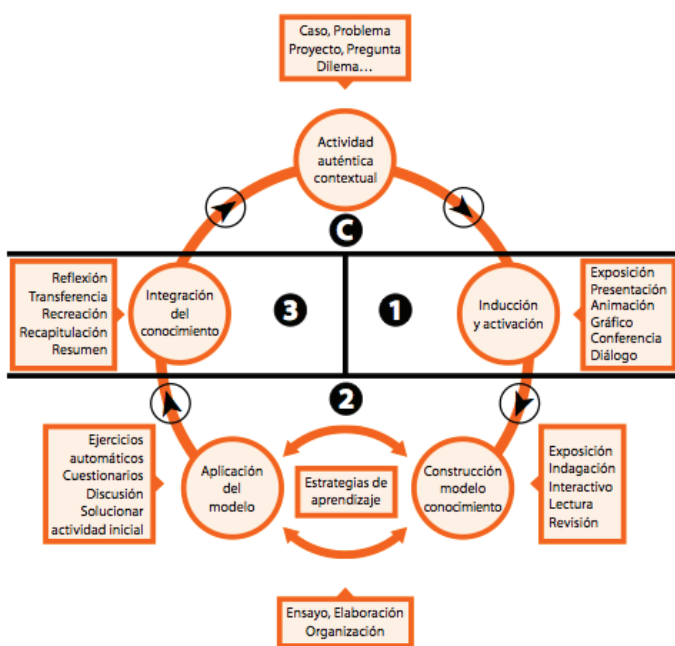


Figura 5.6 Modelo de diseño instruccional de aprendizaje auténtico contextualizado

<sup>16</sup> Belloch, *op. cit.*, p. 12.

<sup>17</sup> Peñalosa Castro, Eduardo, *Estrategias docentes con tecnologías: guía práctica*, Pearson, 2013.

Modelo propuesto por Peñalosa. Imagen tomada de Peñalosa, capítulo 5.<sup>18</sup> A pesar de lo gráfico y más accesible modelo de Peñalosa donde se advierten que para realizar o diseñar una intervención educativa es necesario que el docente de Derecho identifique:

1. Un problema, por supuesto relacionado con la asignatura, el contenido temático.
2. La forma de activación del conocimiento previo del estudiante, aún cuando no sea exactamente relacionado con la asignatura, por ejemplo en conceptos fundamentales de Derecho.
3. La estrategia de aprendizaje que seleccionará de acuerdo al nivel que quiere alcanzar de dominio cognitivo en el fondo y forma de la materia, el contenido mismo de la asignatura, si se trata solo de recordar o creará o propondrá una solución técnica jurídica al problema planteado.
4. La estrategia de aprendizaje que seleccionará para aplicar lo aprendido.
5. Y un ejercicio de integración para quedar un elemento formal de su evaluación. Ejemplo un ensayo o tesina.

Paralelamente, a estos cinco aspectos debe hacerse el mismos procedimiento de identificación respecto a las habilidades de pensamiento pero aplicadas al manejo de Tecnologías de la Información, a pesar de que la mayoría de los estudiantes son nativos digitales no todos ellos tienen el mismo nivel de habilidad en el manejo de alguna tecnología en específico o poseen la actividad digital de colaboración. Por ello es imprescindible, realizar las mismas actividades o pasos para seleccionar las tecnologías de información que se aplicarán en cada una de las intervenciones educativas que pretenda incluir el docente de Derecho en una asignatura.

Para redactar ya en específico el contenido o la carta de navegación, un documento al estilo de un mapa con instrucciones detalladas para el Docente, H@bitat Puma dependiente de la Dirección General de Tecnologías (DGTIC) de la Información de la Universidad Nacional Autónoma de México, realizó un reconocido esfuerzo de diseño de una situación de enseñanza con un modelo de madurez, que refleja los verbos digitales de la Taxonomía de Bloom y cuyos formatos se han elegido para redactar la carta de navegación de la situación de enseñanza para el fomento de la investigación

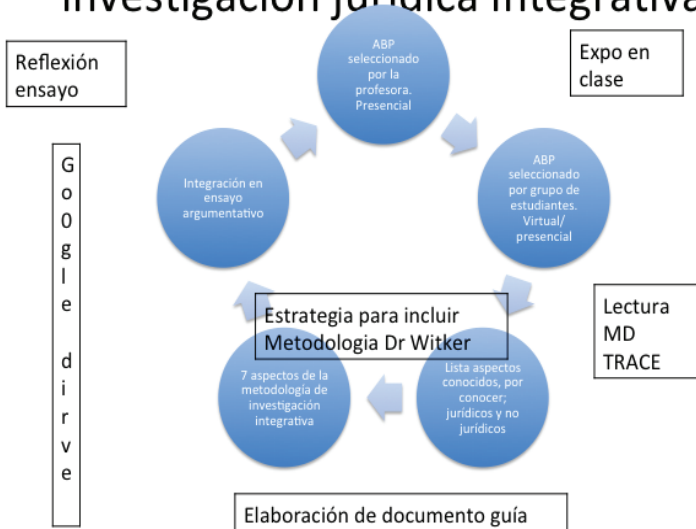
---

<sup>18</sup> Peñalosa Castro, Eduardo, *Estrategias docentes con tecnologías: guía práctica*. Editorial Pearson, 2013. 97.

jurídica en la asignatura de Situación Jurídica del Empresario y Administración Jurídica del Personal.

Así, realizar las adecuaciones al modelo instruccional, para efectos de esta intervención, queda así:

## Modelo de diseño instruccional de la intervención educativa para aplicar la investigación jurídica integrativa



### V. OFIMÁTICA EN LA NUBE. GOOGLE DRIVE

El término Nube o *Cloud computing* surge a partir de la masificación de los servicios de internet, las grandes empresas que revolucionan la forma de ver, hasta ese momento, la utilidad de la Red, aparecen, entre ellos Google, que en 2005 pone a disposición de un público muy limitado Google Docs, después de varios cambios se populariza en 2010, cuando acepta cualquier archivo para subir a este Receptorio, en 2012 se convierte en Google Drive.

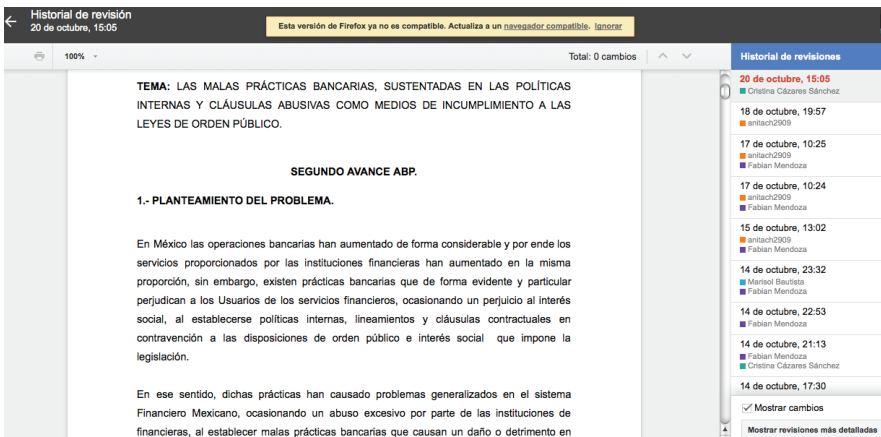
La innovación en este servicio es:

1. La posibilidad de crear documentos y compartirlos
2. Los documentos creados se pueden compartir y modificar por parte de otros usuarios.

3. Tiene una opción de Historial, que desglosa los cambios y los relaciona con los usuarios que los realizaron. Este punto, lo hace altamente elegible para los trabajos escolares que promueven competencias colaborativas en equipo porque el docente puede observar las colaboraciones en cantidad y calidad de cada uno de los integrantes del equipo.
4. Contiene la opción de insertar comentarios para que los usuarios, una vez que entre al documento lo puedan ver.
5. Contiene la opción de realizar “un chat” con los usuarios que se encuentren sincrónicamente trabajando. Esto incluye al profesor.
6. Es una aplicación gratuita y se tiene acceso con la cuenta de Google o Gmail.
7. Es una completa innovación al proceso enseñanza-aprendizaje
8. Por estas razones, elegí Google Drive, como la herramienta ofimática más eficiente para la intervención educativa, ya antes descrita.

## VI. EL FOMENTO A LA COMPETENCIA DE INVESTIGACIÓN COLABORATIVA ES UN RESULTADO PALPABLE.

Los alumnos incluidos en esta intervención educativa realizaron sus trabajos utilizando Google Drive, a continuación se muestran las capturas de pantalla que lo comprueban:



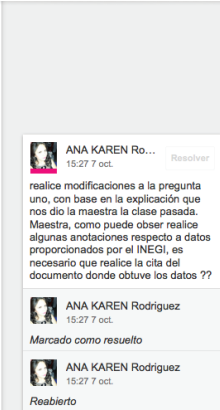
En esta imagen se puede observar el historial de modificación y aparecen los tres alumnos, que integran el equipo, a cada uno de ellos les corresponde un color, si se elige una revisión de la lista, aparecerá resal-

tado en el color correspondiente lo que el alumno en cuestión aportó al documento.

Una lista interminable de aspectos relevantes podríamos realizar para demostrar la necesidad de regular de manera más estricta el trabajo doméstico; sin embargo, para nosotros lo más importante y con lo que resumimos nuestros objetivos, es la posibilidad de brindar a las personas que se contraten para este tipo de trabajo una mejor opción de contratación, en donde sus actividades se encuentren determinadas y el salario percibido corresponda al trabajo realizado, sin que se presente ningún tipo de abuso por parte del patrón.

**2. Aspectos principales del tema-problema, con ayuda de la lista de aspectos jurídicos y no jurídicos del escenario, realiza una LISTA numerada con viñetas (el diseño no importa) de los principales aspectos que sin ellos no se podría entender el tema a desarrollar.**

ASPECTOS JURÍDICOS	ASPECTOS NO JURÍDICOS
--------------------	-----------------------



ANA KAREN Ro...  
15:27 7 oct. Resuelto

realice modificaciones a la pregunta uno, con base en la explicación que nos dio la maestra la clase pasada. Maestra, como puede obser realice algunas anotaciones respecto a datos proporcionados por el INEGI, es necesario que realice la cita del documento donde obtuve los datos ??

ANA KAREN Rodriguez  
15:27 7 oct. Marcado como resuelto

ANA KAREN Rodriguez  
15:27 7 oct. Reabierto

En esta imagen se muestra los comentarios que se insertaron y que todos los usuarios del documento pueden observar.

## VII. CONCLUSIONES

Primera. Incluir una intervención educativa para la enseñanza de un tema específico en una asignatura en concreto es una decisión que el docente debe realizar en consideración al conocimiento previo de la dimensión pedagógica y la dimensión tecnológica que quiera incluir. El sustento teórico pedagógico y la detección de las habilidades digitales a fomentar en el sustento tecnológico es imprescindible, sin ellos no se podría sostener el diseño instruccional.

Segunda. El diseño instruccional y la efectiva redacción en un documento que exprese el modelo elegido como el formato de la situación de enseñanza aquí expuesto, se convierte en la guía o carta de navegación del Docente durante toda la intervención educativa

Tercera. El trabajo constante y colaborativo para fomentar la investigación jurídica incluye a los alumnos y al docente.

Cuarta. Una de las herramientas ofimáticas más eficiente para el trabajo colaborativo es Google Drive.

Quinta. Se obtiene trabajos de investigación más significativos para el alumno y con mayor participación e integración de equipos.

## VIII. BIBLIOGRAFÍA

- BARKLEY, Elizabeth *et al.*, *Técnicas de Aprendizaje Colaborativo*, Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata, S. L., España, 2007.
- BELLOCH, Consuelo, *Diseño instruccional*, Unidad de Tecnología Educativa, Universidad de Valencia, [www.uv.es/~belloch/ pedagogia/EVA4.pdf](http://www.uv.es/~belloch/ pedagogia/EVA4.pdf).
- COLL, César, “Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidades y potenciales”, en Carneiro, Roberto *et al.* (coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura (OEI), Fundación Santillana, España, 2011.
- MARTÍN, Obdulio, “Educar en comunidad: promesas y realidades de la Web 2.0 para la innovación pedagógica”, en Carneiro, Roberto *et al.* (coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura (OEI), Fundación Santillana, España, 2011.
- PEDRÓ, Francesc, “Tecnología en la escuela: lo que funciona y por qué”, *XXVI Semana Monográfica de Educación. La educación en la sociedad digital*, Fundación Santillana, 2011.
- PEÑALOSA CASTRO, Eduardo, *Estrategias docentes con tecnologías: guía práctica*, Pearson, 2013.
- INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY, “Qué es el aprendizaje basado en problemas”, *Técnicas didácticas*, Vicerrectoría de Normatividad Académica y Asuntos Estudiantiles, México, 2014, [http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/2\\_1.htm](http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/2_1.htm).
- WORKSHOP Cooperative and Collaborative Learning, Concept to classroom, 13 d. Online (web) [http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/coopcollab/index\\_sub3.html](http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/coopcollab/index_sub3.html)
- S/a, *Aprendizaje Basado en Problemas*, (pdf) Servicio de Innovación Educativa, Universidad Politécnica de Madrid, [http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje\\_basado\\_en\\_problemas.pdf](http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf).

## LA ACTUALIZACIÓN DE UN PLAN DE ESTUDIOS PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: RESEÑA DE LAS DIFICULTADES Y SUS RESULTADOS

Ramiro CONTRERAS ACEVEDO\*

**RESUMEN:** Los impactos que causará el diseño de un Plan de Estudios son múltiples. De ahí la importancia de diseñarlo adecuadamente o actualizarlo, si ya existe. Esto, sin embargo, no es resultado de decisiones arbitrarias, así colaboren excelentes expertos. Existe una normativa en cada institución que rige las diferentes “modificaciones” o constantes “actualizaciones” de los Planes de Estudio. Para dimensionar la experiencia que se vive en la Universidad de Guadalajara, sobre la actualización del Plan de estudios de la carrera de abogado, primero se expondrá el caso del Plan de Estudios de la Facultad de Derecho de la UNAM (un programa presencial). En seguida se mostrará el Plan de Estudios de la Escuela de Estudios Superiores de Acatlán, un Plan en línea, y finalmente se mostrará la experiencia de la Universidad de Guadalajara.

**ABSTRACT:** The impacts in designing an academic curriculum Plan are manifold. Therefore it is important designing properly or update if it already exists. The modifications, however, is not the result of arbitrary decisions or a work together of excellent experts. There is legislation governing each institution different “modifications” or constant “updates” of the curriculum Plan. To dimensioning the experience lived at the University of Guadalajara, on updating the curriculum Plan of the career of attorney, first , the curriculum Plan of the Faculty of Law of the UNAM will be discussed. Then, the Curriculum Plan, an online Plan, of the School of Advanced Studies Acatlán and finally the experience of the University of Guadalajara will be exposed.

**PALABRAS CLAVE:** Plan de estudios, enseñanza del derecho.

**KEYWORDS:** Law curriculum, Legal education.

---

\* Profesor investigador titular “C”.

SUMARIO: I. *Los problemas*. II. *Documentos normativos*. III. *Retos en la actualización de los Planes de Estudio*. IV. *Conclusiones*.

## I. LOS PROBLEMAS

La revisión bibliográfica muestra una gran cantidad de aportaciones hechas por reconocidos especialistas sobre “la enseñanza del derecho”. El análisis de dichas contribuciones presenta, entre otras muchas, tres dificultades: primero, no se especifica si se refieren “al derecho” (en general) o a una rama específica (derecho laboral, por ejemplo) y es importante hacer notar esto porque al diseñar “modificaciones” o “actualizaciones” a un Plan de Estudios, las “competencias” que debe dar, así como el perfil del egresado, variarán mucho, conforme se quieran atender a derecho penal o a derecho bancario. Segundo, quienes diseñan las “modificaciones” se ven en el dilema de conjugar la experiencia de los expertos curriculares con la de los expertos disciplinares. Tercero, tanto aquellos como éstos han de atender a la normativa institucional que no siempre está actualizada ni es suficientemente flexible. En las universidades públicas, por lo menos, hay normas para la “modificación” (actualizaciones) de los Planes de Estudios. Estas tres dificultades se podrían “catalogar” como dificultades “internas”. Pero también hay dificultades “externas”.

Las dificultades arriba señaladas se incrementan cuando se quieren atender “las necesidades”, sea de la sociedad globalizada, sea de los “nuevos requerimientos” que presentan las “exigencias” de diferentes Instituciones (nuevo sistema de justicia adversarial, por señalar el más reciente). Finalmente se hace más compleja la tarea, cuando se ha de considerar lo fáctico del momento de la sociedad en que vivimos: a diferencia de una sociedad con entendimiento moderno del derecho que consagra la ley y trivializa los derechos, el entendimiento posmoderno del derecho trivializa la ley y consagra los derechos. Es decir, de un estado regulador, hay hoy una creciente percepción de la obsolescencia de la ley del estado: hoy las formas del derecho son percibidas como entidades fluidas, efímeras, siempre negociables y renegociables, desechables. En la producción legislativa se vive con certeza que, cuanto más justa es la distribución de las fuentes de poder entre los grupos interesados en las reformas legales, tanto más difícil son las negociaciones para producir leyes reformistas y más limitado es el alcance de las reformas. A pesar de lo anterior, también hoy el derecho es vivido por una creciente población joven que llega saber de las



conveniencias de pertenecer a una red, porque llegarán a convertirse en una red de “micro revoluciones” dentro de comunidades políticas. Cada día crece el interés en la toma de conciencia de la crisis de la democracia representativa. Finalmente, dada la actual situación en México (no solo por la reforma educativa, sino las otras 12 reformas estructurales) es una exigencia “actualizar” los planes de estudio: en el área jurídica ya no se espera todo del abogado.

Entre otras, las preguntas que resumen esta problemática son: ¿qué se debe de tener en cuenta para la actualización de un Plan de Estudios para la enseñanza del derecho hoy en México?

## II. LOS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Como ya quedó señalado arriba, un programa académico no puede ser modificado, sino conforme las normativas institucionales. Entonces veamos qué permiten o qué metodologías señalan para actualizar los programas académicos. Antes que nada hay que señalar que a estas normativas las caracterizan tres puntos:

- a) Las normativas académicas no se renuevan muy seguido. Esto provoca que muchas veces sean obsoletas.
- b) Las normativas de carácter académico deben, a su vez, seguir otras normativas institucionales.
- c) Estas normativas para “actualizar” los Planes de Estudio no están diseñadas por expertos disciplinares o/ni por expertos curriculares.

Hay, además, otras muchas características históricas según sea el caso en cada Institución.

Además en el caso de los programas académicos de derecho no hay que olvidar que tienen un contexto conocido por todos: los profesores y alumnos están “politizados” y eso provoca disputas cuando se desea modificar un Plan de Estudios. Y aunque no pueden olvidar la norma institucional para que su nuevo Plan no solo pueda ser modificado, sino ser válido, de todos modos es un elemento que hay que considerar.

Sobre el punto referente a las normativas existentes para la actualización de un Plan de Estudios, veamos 3 casos:

1. *Modificaciones del Plan y Programas de Estudio de Licenciatura en Derecho, de la Licenciatura en Derecho de la UNAM*<sup>1</sup>

Las Modificaciones del Plan y Programas de Estudio de Licenciatura en Derecho, de la Facultad de Derecho de la UNAM han de seguir la normativa establecida por la autoridad universitaria competente. En la Introducción de la propuesta para la modificación al Programa del Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho de la UNAM se dice que las circunstancias actuales exigen a las Universidades que los alumnos tengan “una formación integral basada en los valores de equidad, respeto, tolerancia, dialogo, responsabilidad y compromiso con la sociedad”, pero hay una sola asignatura específica que “forme” en estos valores.<sup>2</sup> La preocupación de la propuesta de modificación se centra en que el alumno adquiera “un saber específico y profesionalizante”,<sup>3</sup> para enfrentar con éxito la competencia profesional y académica”.<sup>4</sup> La academia, dice, requiere de investigadores y formadores de recursos humanos con bases sólidas en la disciplina de su especialidad, así como en el campo de conocimiento y líneas de investigación”.<sup>5</sup>

Los problemas que preocupan son, dice este documento, que

...hemos podido advertir una deficiente preparación en temas de cultura general y especializado que son indispensables para la comprensión de las bases mismas del derecho, como la historia, la filosofía y la ética; así como deficiencias en el conocimiento de lenguas extranjeras, lo que dificulta su acceso a literatura especializada escrita básicamente en idioma inglés.<sup>6</sup>

Más abajo señala que “la Facultad de Derecho...promueve la formación de sus estudiantes con una filosofía basada en la equidad y la justicia, facilitando la convivencia mediante el ejercicio de derechos y libertades”.<sup>7</sup>

En las modificaciones a las asignaturas se lee: “Se propone separar los contenidos de esta asignatura (Ética y Derechos Humanos.) para dividirla

---

<sup>1</sup> Facultad de Derecho, UNAM, Proyecto de modificación del Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Derecho. Aprobado por el Consejo Técnico de la Facultad de Derecho en su sesión del 8 de abril del 2010, <http://www.derecho.unam.mx/transparencia/pdf/xvi-planesyprogramas/justificacion-plandeeducacion.pdf>. Consultado el 1o. de octubre del 2015.

<sup>2</sup> *Ibidem*, pp. 1 y ss.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 11.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 12.

<sup>5</sup> *Idem*.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 13.

en dos. Una parte quedará como asignatura obligatoria denominada “Derechos Humanos” y la otra pasará a formar parte de una asignatura denominada “Curso Permanente de Ética”.

Esta propuesta de modificación integra una variable formativa importante:

Respecto a considerar como asignatura obligatoria el Curso Permanente de Ética, se debe a la necesidad de inculcar en el alumno una actitud permanente de reflexión y argumentación sobre los valores universales, y con ello desarrollen una conciencia crítica que les permita, al concluir sus estudios, actuar bajo los principios morales comprometidos en el juramento profesional que formularán, al obtener el título profesional, para ejercer con responsabilidad social, bajo el imperio de la ética, en cualquier esfera dónde se desenvuelvan, la profesión de abogado, y cuyas máximas se extiendan a todos los ámbitos y especialidades del Derecho.<sup>8</sup>

Es importante notar la metodología empleada, es decir, se ha optado por modificar los contenidos de las asignaturas. Es igualmente significativa la justificación en la asignatura, por ejemplo, de “Derechos humanos”:

En el siglo XIX se gesta la primera generación de derechos humanos, la segunda a principios del siglo XX, la tercera a la mitad del mismo, y, a finales del siglo se habla de una cuarta generación. Hoy en día, a principios del siglo XXI, los expertos señalan el surgimiento de la quinta generación de los derechos humanos. Este desarrollo vertiginoso que exige el análisis del marco jurídico nacional y del entorno internacional, que se manifiesta en los convenios y tratados internacionales, llevó a los especialistas de la asignatura a dar un espacio exclusivo a la materia de derechos humanos.<sup>9</sup>

Continúa con la inclusión de los “juicios orales”, “argumentación” y “lógica jurídica. Pero lo que haya que notar es la justificación: “Las razones se sustentan en los cambios aprobados al sistema de justicia con el establecimiento de los juicios orales y su entrada en vigor. Las nuevas generaciones de abogados se enfrentarán a una nueva forma de litigio “sin papeles”.<sup>10</sup>

Pero igualmente importante es lo que se encuentra en “Los Objetivos”: vienen siete puntos. El último dice: “Promover los valores fundamentales de la Facultad de Derecho: la equidad, el respeto, la tolerancia, el dialogo, la responsabilidad y el compromiso con la sociedad mexicana

---

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 40.

<sup>9</sup> *Idem*.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 41.

na”.<sup>11</sup> Y en “Descripción general de la estructura y organización académica” no viene la formación ética.

## 2. *Propuesta de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho que presenta la facultad de Estudios Superiores Acatlán*

Se trata de un programa no presencial. Esta Propuesta<sup>12</sup> está diseñada desde 3 ejes: la metodología empleada en el diseño curricular; la fundamentación académica del proyecto y el plan de estudios.

Es interesante ver la metodología del diseño: comprende cinco puntos:

- a) Diagnóstico del Plan de Estudios 2004.
- b) El seguimiento de la normatividad establecida en la guía operativa para la modificación de planes de estudio.
- c) La designación de una comisión revisora.
- d) La capacitación de la misma.
- e) Así como las actividades que tomó en cuenta la comisión para el diseño del mapa curricular.

En cuanto a los elementos normativos, tienen en cuenta las normativas referentes a:

El Consejo Universitario

- El Consejo Académico del Área de la Ciencias Sociales
- El Consejo Técnico de la FES Acatlán
- El Comité Ampliado del Sistema Universidad Abierta
- El Comité de Programa de Derecho<sup>13</sup>

De cada norma o autoridad toman artículos para fundamentar sus trabajos de actualización y lo señalan así:

- a) El plan de desarrollo Institucional 2009-2013, observando las sugerencias establecidas en la Guía operativa para la elaboración, pre-

---

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 45.

<sup>12</sup> Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Propuesta de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho que presenta la facultad de Estudios Superiores Acatlán. Disponible en [www.acatlan.unam.mx/file\\_download/.../Propuesta+de+modificación.pdf](http://www.acatlan.unam.mx/file_download/.../Propuesta+de+modificación.pdf), consultada el 25 de septiembre del 2015.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 6. Se observó lo que establece la Guía Operativa para la Elaboración, Presentación y Aprobación de Proyectos de Creación y Modificación de Planes y Programas de Estudios de Licenciatura, Unidad de Apoyo a los Consejos Académicos de Área, Universidad Nacional Autónoma de México, 2006, p. 216.

- sentación y aprobación de proyectos de creación y modificación de planes y programas de estudios de Licenciatura, generada por la Unidad de Apoyo a los Consejos Académicos de Área.
- b) Las recomendaciones de los organismos acreditadores: Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho, A. C. (CONAED), que otorgó en el 2007 la acreditación a la Licenciatura en Derecho en la modalidad presencial y Consejo de Ciencias Sociales y Administrativas de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la educación Superior (CIEES) que evaluó 2008 la Licenciatura en el Sistema Abierto en el caso del Sistema Presencial y evaluador en el caso del Sistema abierto,
  - c) El diagnóstico al plan de estudios de la licenciatura en derecho y pasado por los cuerpos colegiados de ambas divisiones y Consejo Técnico de la FES Acatlán, conformamos una comisión integrada por funcionarios y profesores.<sup>14</sup>

Es decir, el trabajo colegiado se centró “en la integración de los contenidos actualizados de todas las asignaturas, tomando en cuenta los resultados del diagnóstico, la aplicación del cuestionario académico, el carácter multidisciplinario de la licenciatura y las tendencias actuales del conocimiento del Derecho”.<sup>15</sup>

Los artículos en los que fundamentan la Actualización son:

- El artículo 15 del Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio...
- Los artículos 19 y 20 del Marco Institucional de Docencia...
- El Plan de Desarrollo Institucional 2009-2013 de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

De lo anterior hay algunas ideas importantes que hay que notar:

1. En esta normativa se señala que para determinar sus logros es necesario evaluar permanentemente los aspectos internos y externos de currículo, es decir, han incluido un mecanismo importante: la evaluación continua.
2. La inclusión de un programa de Evaluación Docente con indicadores que son respondidos de manera anónima: asistencia, puntualidad, utilización de técnicas de enseñanza-aprendizaje, cumplimiento

---

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 8.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 9.

del contenido temático de los programas de asignatura, sin violar lo establecido en Estatuto del Personal Académico de la UNAM.

3. El análisis comparativo de los objetivos, Perfiles profesionales, áreas de conocimiento y etapas de formación de los planes de estudio afines que hacen de Planes de Estudio de Universidades públicas, privadas, nacionales y extranjeras.<sup>16</sup>

Después de este excelente trabajo que se llevó a cabo para la “Actualización del Plan de estudios”, se lee:

Al recuperar detalles que nos proporcionan, consideramos que: el corporativismo, la globalización, la multidisciplina e interdisciplina, los derechos humanos, idiomas extranjeros, computación y algunos otros avances tecnológicos, son algunos de los conocimientos que habrán de señalarse de manera puntual para nuestro egresado de la carrera de Derecho.<sup>17</sup>

En resumen la preocupación viene plasmada así: “formar profesionales comprometidos con la sociedad”.<sup>18</sup>

Es de notar que numera las ventajas y desventajas que tenía el Plan anterior y las que tiene este nuevo Plan de Estudios. Igualmente que “Pide promover, a través, del Plan de estudios el desarrollo de actitudes y habilidades que fortalezcan el desarrollo personal, profesional y ético del estudiante. Acen-tuar la formación humanista que requiere en la actualidad el abogado”.<sup>19</sup>

Para que el lector juzgue a este Plan, léase lo que dicen los Objetivos Generales y Específicos del Plan de Estudios:

- Formar profesionistas en el campo del Derecho, con una sólida preparación teórico-práctica, con capacidades y competencias para el desarrollo de la profesión, dotados de una visión humanista, social, multidisciplinaria y propositiva; que les permite insertarse en los diversos ámbitos del campo profesional del Derecho.
- Condiciones y a la solución efectiva de los problemas regionales y nacionales.
- Propiciar con sus asignaturas que el alumno tenga la posibilidad empleo y acceder en ámbitos como abogado litigante, consultor público, privado o social, investigador, docente o servidor público.

---

<sup>16</sup> *Ibidem*, pp. 21 y ss.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 30.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 31.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 42.

- Dotar al alumno de una conciencia ética a favor de los valores humanos, respeto, actitud de tolerancia y espíritu de servicio.
- Desarrollar habilidades, actitudes, pensamiento crítico y creativo, trabajo multidisciplinario y colaborativo.

El objetivo general contempla los siguientes objetivos específicos:

- Favorecer el análisis de la problemática jurídico-social, de nuestros días, sus antecedentes y su proyección, a partir de la revisión luz de la teoría y la praxis jurídica;
- Proponer alternativas integrales para la solución y prevención de conflictos regionales, nacionales e internacionales desde la óptica del Derecho;
- Posibilitar proyectos jurídicos de investigación,

Y en cuanto a las Actitudes que han de adquirirse se encuentran:

- Vocación de investigación;
- Sentido de responsabilidad profesional;
- Comportamiento ético;
- Actitud crítica, analítica y propositiva ante los hechos sociales, históricos, políticos, jurídicos y económicos.
- Respeto, fomento y tolerancia por la libertad del ser humano.

También es importante señalar que, al final, el Plan de Estudios de Acatlán, en cuanto a la evaluación y actualización permanente. Ésta, se señala, se integra por un conjunto de procesos sistemáticos y multifactoriales de carácter permanente y participativo mediante los cuales la institución identifica, valora y diseña escenarios deseables para la consecución de los fines institucionales.<sup>20</sup>

### *3. En cuanto al caso de la actualización del Plan de Estudios para la carrera de abogado, de la Universidad de Guadalajara:*

La particularidad del caso de la UdG es que es una Institución constituida como Red Universitaria. Para la actualización del Plan, se citan las normativas de dicha institución:

---

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 92.

- El H. Consejo General Universitario, en su sesión del 17 de junio de 2011, bajo el dictamen 123, aprobó la modificación al plan de estudios de la Licenciatura en Derecho o Carrera de Abogado;<sup>21</sup>
- La Ley Orgánica de la Universidad, en vigor (fracciones I, II y IV del artículo 5o. y 27). El H. Consejo General Universitario funciona en pleno o por comisiones, las que pueden ser permanentes o especiales;
- El Estatuto General (de la Ley Orgánica y el artículo 39, fracción I);
- El Reglamento General de Planes de Estudio (el artículo 17), que dice “Que la Comisión de Educación, tomando en cuenta las opiniones recibidas, estudiará los planes y programas presentados y emitirá el dictamen correspondiente —que deberá estar fundado y motivado—, el cual se pondrá a consideración del H. Consejo General Universitario”,<sup>22</sup> y
- La normativa pertinente del Centro Universitario que haga la propuesta:

...el artículo 9o. del Estatuto Orgánico del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades: es atribución de la Comisión de Educación dictaminar sobre la pertinencia y viabilidad de las propuestas para la creación, modificación o supresión de carreras y programas de posgrado, a fin de remitirlas, en su caso, al Consejo General Universitario.<sup>23</sup>

El caso de la Universidad de Guadalajara tiene la particularidad de que, cuando un Centro Universitario decide ofertar un Plan de Estudios, ha de solicitar autorización al H. Consejo General Universitario. Un ejemplo que nos ocupará es que varios Centros Universitarios solicitaron ofertar el Plan de Estudios de la carrera de abogado. Con el Dictamen Núm. I/2010/123, 10 Centros Universitarios están autorizados a usar un mismo Plan de Estudios, ahora denominado “carrera de abogado”

El esquema de trabajo para realizar la actualización del Plan de Estudios es así:

---

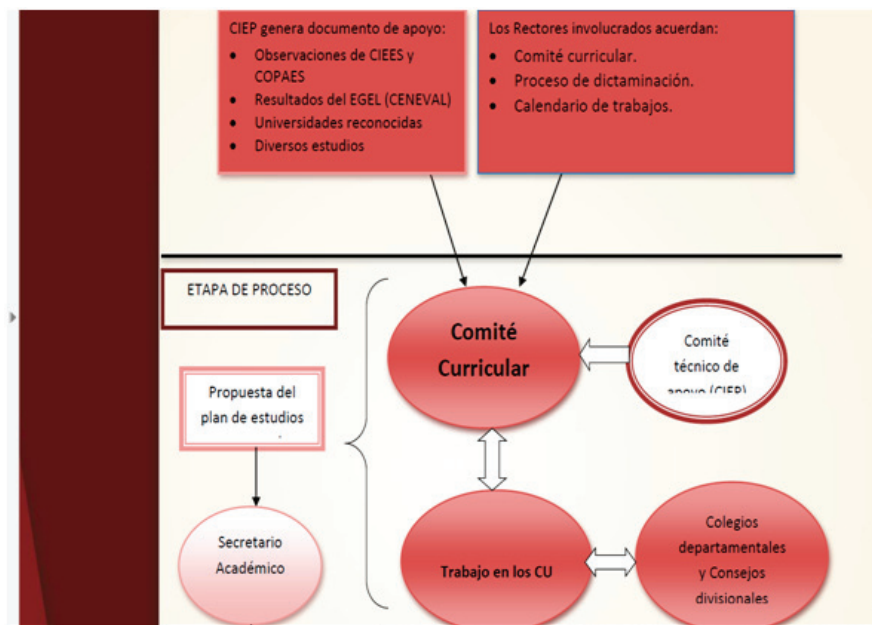
<sup>21</sup> Consejo General Universitario. Comisión de Educación. Disponible en [http://www.cucsh.udg.mx/licenciaturas/licenciatura\\_en\\_derecho](http://www.cucsh.udg.mx/licenciaturas/licenciatura_en_derecho), consultada el 22 de julio del 2015.

<sup>22</sup> *Idem.*

<sup>23</sup> *Idem.*



## DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO PARA LA ACTUALIZACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO



Téngase en cuenta lo que se señala en rojo y en verde:

1. Los rectores de los CU designan a los miembros del Comité Curricular y aprueban en su caso el calendario propuesto. (Septiembre 2014)
2. Comité Curricular inicia trabajos de actualización con la asesoría de la CIEP. (Septiembre 2014)
3. Comité Curricular envía información sobre el proceso de actualización de manera permanente a los centros universitarios mediante su(s) representante(s).
4. Comité Curricular recibe las opiniones y propuestas de los centros universitarios mediante su(s) representante(s).
5. Comité Curricular realiza el expediente correspondiente y envía propuesta final a los centros universitarios para su aprobación por sus órganos internos: Colegio Departamental, Consejo Divisional y Consejo de Centro.
6. Los Colegios Departamentales de los Centros Universitarios involucrados aprueban la propuesta.

7. Los Consejos Divisionales de los Centros Universitarios involucrados aprueban la propuesta.
8. Los Consejos de los Centros Universitarios involucrados aprueban la propuesta.
9. Comité curricular recibe las aprobaciones de todos los centros correspondientes y envía la propuesta única a la Secretaría General.
10. Secretaría General canaliza a Comisión de Educación la propuesta.
11. La Comisión de Educación del Consejo General Universitario revisa y envía a la CIEP.
12. La CIEP elabora propuesta de dictamen y envía nuevamente a la Comisión de Educación del HCGU.
13. La Comisión de Educación del Consejo General Universitario discute propuesta de dictamen y en su caso, envía al Consejo General Universitario para su aprobación.
14. Se realizará la planeación de los procesos académicos en cada CU.
15. Entrada en vigor en calendario 2015 B.

EL CRONOGRAMA DE ACTUALIZACIÓN ES ASÍ

Etapas	Septiembre 2014	Octubre 2014	Noviembre 2014	Diciembre 2014	Enero 2015	Febrero Julio 2015	Agosto 2015
Acuerdos							
Proceso de actualización							
Dictaminación							
Planeación académica							
Implementación							

Es de observarse que la actualización del Reglamento para modificaciones de Planes de Estudio no tiene regulado su procedimiento de actualización. Igualmente, que los coordinadores de carrera no siempre son expertos curriculares (pues son designados por otros motivos). Lo mismo pasa con los

Jefes de Departamento y Director de División y, finalmente que la comunicación entre los expertos disciplinares (que están en las Academias correspondientes a cada disciplina) no tienen una relación directa con los expertos curriculares, sino mediante representantes seleccionados por los Rectores de los Centros Universitarios, quienes no han mostrado el proceso de captación de opiniones de los expertos de las academias.

### III. RETOS EN LA ACTUALIZACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO

Respecto a la Propuesta de Modificación del Plan de Estudios de la Facultad de Derecho, de la UNAM, se nota la tensión entre lo que dice la realidad diaria del país y esta estrategia académica para resolverla: la corrupción es el principal problema nacional y el acento en “la competitividad” es la preocupación de la Propuesta de Modificación. Es cierto que en el primer objetivo está la “difusión de la cultura de la legalidad”<sup>24</sup>, pero se nota, por lo menos, que la preocupación es que el alumno adquiera “ventajas competitivas para su inserción en el mercado de trabajo”,<sup>25</sup> es decir, la “sólida formación académica en la ciencia jurídica”<sup>26</sup>. En el punto “actitudes y valores” y en el “Perfil profesional” no es el sentido ético, la preocupación del Plan, aunque se sepa que “no es posible un nuevo orden mundial sin una ética mundial”.<sup>27</sup> ¿Cómo resolverá este problema nacional (la corrupción)? ¿Cómo se evalúa la adquisición del sentido de responsabilidad y, en general, los “valores” que (como competencia) vienen en la Propuesta de Modificación del Plan de Estudios? Importante, también de notar es que no viene exigido el estudio de “seguimiento de egresados”, previo a la Modificación.

Respecto a Propuesta de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho, que presenta la facultad de Estudios Superiores Acatlán, siendo un programa no presencial, quedan las mismas preguntas: ¿Cómo resolver el problema de la corrupción y otros muchos que son considerados los problemas nacionales, a los que la formación del futuro abogado ha de saber responder? ¿Cómo evaluar la adquisición de actitudes y “valores” que ha de haber adquirido para poder tener el título, es decir, exactamente qué cosa garantiza la obtención del título?

Respecto al caso de la Universidad de Guadalajara quedan, entre otras, estas preguntas: ¿cómo actualizar una normativa que garantice un proce-

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 45.

<sup>25</sup> *Idem*.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 47.

<sup>27</sup> Associació UNESCO per al Diàleg Interreligiós. Hacia una ética mundial: Una declaración inicial (1993). Disponible en [http://www.weltethos.org/1-pdf/10-stiftung/declaration/declaration\\_spanish.pdf](http://www.weltethos.org/1-pdf/10-stiftung/declaration/declaration_spanish.pdf).

so democrático entre los “representantes” de los Centros Universitarios y la Coordinación de Innovación Educativa y Pregrado (CIEP) para que la actualización responda a las necesidades de formación del futuro abogado? Si el derecho, en el Estado Moderno, surge de la aceptación de la responsabilidad de participar democráticamente para construir consensos y su Plan de Estudios muestra una “representación” no precisamente democrática, a qué tipo de formación se encamina ese Plan de Estudios?

#### IV. CONCLUSIONES

1. Las modificaciones a los Planes de Estudio, en este caso, de la carrera de abogado, deben realizarse muy cuidadosamente. Las normativas que rigen las actualizaciones periódicas de dichos Planes han de actualizarse constantemente. Y tanto éstas como las Modificaciones no deberían hacerlas quienes no son probadamente expertos curriculares y expertos disciplinares. Entre estos últimos, en el proceso de actualización o modificación, la metodología para “capturar lo adecuado” ha de ser muy precisa.

2. Si es cierto que las características de la naturaleza del derecho son, entre otras, la inclusión de lo empírico, que prueban o desaprueban la veracidad de los discursos abstractos, su racionalidad y su estrecha relación con la moral, entonces los Planes de Estudio han de dejar ver que, más allá de aprender textos legales, el núcleo de la formación es la “actitud hacia lo real” (una norma sirve si es eficaz), hacia la capacidad de construcciones racionales y hacia lo ético. En las tres actualizaciones analizadas no sobresale que éstas sean las principales preocupaciones.

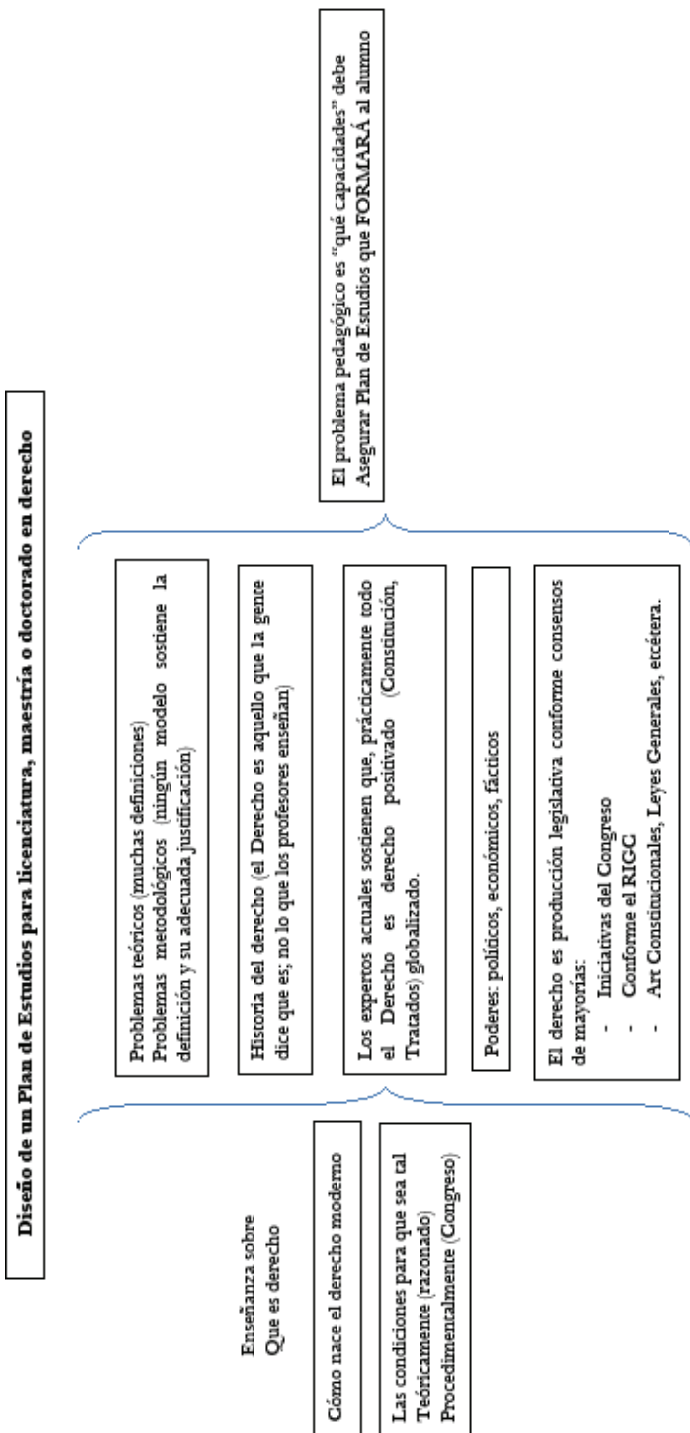
3. En las actualizaciones de los citados Planes de Estudio, de las tres Instituciones, la parte actitudinal y deontológica no tiene indicadores para evaluarse.

4. Los Planes de Estudio, realizados conforme una necesaria normativa institucional parece que no son la trayectoria para alcanzar el éxito (en la carrera de abogado), porque el recién egresado se siente “incompleto” para iniciar su ejercicio y porque los egresados no resuelven los problemas que tiene la sociedad en el área de la aplicación del derecho

5. Ante tales evidencias se ha de tener un instrumento que permita la sistematización y mejora continua. Dicho instrumento parece ser el estudio cualitativo de seguimiento de egresados.

6. Una Institución con un Plan de Estudios “copiado” de otra Institución, no podrá resolver el problema pedagógico de la disciplina.

La tensión entre la realidad y la teoría se puede ver en el siguiente cuadro:



## LA ENSEÑANZA DEL DERECHO INFORMÁTICO EN LA FORMACIÓN DE LOS NUEVOS JURISTAS

Sabrina Eugenia CONTRERAS SÁNCHEZ

RESUMEN: En el mundo actual en el que las TICS (Tecnologías de la Información y la Comunicación) cada día tienen más injerencia en las distintas áreas de la vida del ser humano es de suma importancia la vinculación del Derecho con ellas ya que éste tiene como finalidad principal la regulación de la misma intentando proveerla de la Seguridad y Certeza Jurídica correspondiente; quedando clara esta ineludible y cada día más apremiante vinculación y partiendo de conceptos jurídicos fundamentales es necesario realizar un análisis profundo sobre : qué es el Derecho Informático? cómo ha sido establecido en los programas de estudio de las Universidades hasta el día de hoy ? con qué recursos e infraestructura se cuenta para su impartición ? cómo enseñan la asignatura los docentes ? cómo aprenden la misma los alumnos ? qué postura epistemológica tienen respecto a ella todos los actores del ámbito universitario ? y una serie de cuestionamientos más de gran trascendencia ya que cada día se recurre más al uso de la tecnología en los distintos ámbitos del ejercicio profesional del Derecho , esto con la única finalidad de tener una nueva posición de pensamiento y de acción respecto de la temática para lograr así una adecuada formación de quienes serán los futuros Abogados y Juristas de la sociedad moderna.

ABSTRACT: In today's world where the ICT's (Information and Communication Technologies) constantly play a bigger role in various areas of a human being's life, it is of great importance to link these ICT's with the law, as the law has as a principal end the regulation of the same, in the attempt to provide it with the corresponding security and legal certainty; established the unavoidable and increasingly crucial link, and starting from the fundamental legal concepts, it is necessary to conduct a deep analysis regarding: what is Information Law? How is it presented in the curricula

of Universities in the State of Yucatan up to this day? With what resources of infrastructure we can count on regarding its teaching? How is this subject treated by the teachers? How are students learning about it? What is the epistemological position held by the diverse actors of the academic circle? And a series of questions of greater transcendence, as every day the use of technology increases in the practice of the law, the above with the only purpose of reaching a new position of thought and action regarding the subject, achieving them, an adequate formation for those that will be the Lawyers and Jurists of the modern society.

**PALABRAS CLAVE:** Derecho informático, derecho procesal informático, derecho telemático, informática jurídica, informática jurídica forense, filosofía informática.

**KEYWORDS:** Information Law, Informatic Criminal Procedure, Telematic Law, Legal Informatics, Forensic Legal Informatics, Informatic Philosophy

**SUMARIO:** I. *Introducción.* II. *Conceptos fundamentales.* III. *Revisión del tema de la actualidad.* IV. *Conclusiones y propuestas.*

Dedico este trabajo a mis alumnos quienes serán muy pronto los juristas que deberán velar por el desarrollo y la adecuada aplicación de la ciencia jurídica

## I. INTRODUCCIÓN

En el mundo actual en el que las TICS (Tecnologías de la Información y la Comunicación) cada día tienen más injerencia en las distintas áreas de la vida del ser humano es de suma importancia la vinculación del derecho con ellas ya que éste tiene como finalidad principal la regulación de la misma intentando proveerla de la seguridad y certeza jurídica correspondiente; quedando clara esta ineludible y cada día más apremiante vinculación y partiendo de conceptos jurídicos fundamentales es necesario realizar un análisis desde la concepción del Derecho Informático hasta cómo ha sido establecido en los programas de estudio de las Universidades en el Estado de Yucatán hasta el día de hoy? con qué recursos e infraestructura se cuenta para su impartición? cómo enseñan la asignatura los docentes? cómo aprenden la misma los alum-

nos? qué postura epistemológica tienen respecto a ella los diversos actores del ámbito jurídico? y una serie de cuestionamientos más de gran trascendencia sin que ello implique el reporte formal de una línea de investigación pues se refiere únicamente a una revisión general debido a que cada día se recurre más al uso de la tecnología en los distintos ámbitos del ejercicio profesional del derecho, dicha reflexión con la única finalidad de tener una nueva posición de pensamiento y de acción respecto a la temática para lograr así una adecuada formación de quienes serán los futuros juristas de la sociedad moderna.

## II. CONCEPTOS FUNDAMENTALES

Partiendo de conceptos jurídicos fundamentales definidos por la doctrina como:

- *El derecho sustantivo*: D pina, R. (2006) conjunto de normas que establecen los derechos y las obligaciones. (p. 228)
- *El derecho adjetivo*: D pina, R. (2006) conjunto de normas relativas al procedimiento para el ejercicio del derecho sustantivo. (p. 228)

Así como de la concepción de nuevas áreas de la ciencia jurídica como lo son:

- *La informática jurídica*: Téllez, J. (2009) técnica interdisciplinaria que tiene por objeto el estudio e investigación de los conocimientos de la informática general, aplicables a la recuperación de información jurídica, así como la elaboración y aprovechamiento de los instrumentos de análisis y tratamiento de información jurídica necesarios para lograr dicha recuperación (p. 10).
- *El derecho informático*: Téllez, J. (2009) rama de la ciencia jurídica que contempla a la informática como instrumento (informática jurídica) y como objeto de estudio (derecho de la informática) (p. 9).

Coincidiendo aquí con la postura del pionero de la materia en México doctor Julio Téllez Valdés sobre la precisión que hay que hacer respecto de que la clasificación del derecho informático obedece únicamente a éstas dos vertientes fundamentales: la informática jurídica y el derecho de la informática ya que de manera equivocada en algunas ocasiones se ha confundido a cada una de ellas con el derecho informático mismo, lo que ha tenido trascendencia en



su denominación como asignatura en algunas universidades como más adelante se expondrá.

- *El derecho Telemático*: Piazso, C. del (2009) derecho que regula y estudia las problemáticas derivadas de la red de redes en la que la televisión, la telefonía y los computadores convergen para transmitir sonido, imagen, datos, y textos a través de líneas telefónicas, fibras ópticas, cables submarinos y enlaces satelitales (p. 67).
- *La teoría del derecho*: Rojas, V. (2010) disciplina interdisciplinaria que busca desentrañar la estructura y función de las normas jurídicas consideradas como fenómeno social con disposición a utilizar los resultados que proporcionan la sociología jurídica, la lógica jurídica, la cibernética jurídica y la psicología (p. 75).

### III. REVISIÓN DEL TEMA EN LA ACTUALIDAD

De la revisión de los planes de estudio de algunas de las universidades de la ciudad de Mérida Yucatán que ofertan la Licenciatura en Derecho se desprende que sólo en algunas de ellas se contempla como asignatura obligatoria el Derecho Informático o bien de manera incompleta o confusa se designa a la asignatura como Informática Jurídica, siendo para las universidades omisas únicamente una materia curricular de carácter optativa o electiva; señalando que a nivel posgrado ninguna de ellas ofrece propiamente una Maestría en Derecho Informático o Maestría similar ni Seminario o Diplomado que aborde esta temática.

Respecto de los recursos e infraestructura con los que se cuenta para su enseñanza también sólo en algunas instituciones se ha establecido de manera formal su impartición en la modalidad semipresencial es decir con un tiempo de estudio y análisis en el aula y un tiempo de trabajo y aplicación mediante el dominio de las TICS.

En relación con el aprendizaje de los temas es asombrosa la preocupación de los estudiantes ante el reto que tendrán que enfrentar al concluir su formación profesional ya que son testigos de que la tecnología está impactando cada vez más a todas las áreas tradicionales del derecho; después de realizar un análisis profundo y serio con ellos y siendo mi compromiso el traer hasta aquí su voz pongo sobre la mesa tan sólo algunas de las más citadas e importantes de sus inquietudes:

1. Consideran que se requiere una mayor difusión y una verdadera aplicación del Derecho Informático.

2. Consideran que de manera formal desde la educación básica debe introducirse al conocimiento general de esta ciencia y de sus temas.
3. Consideran insuficiente el tiempo destinado para el aprendizaje del Derecho Informático ya que en un semestre no puede abordarse adecuadamente su contenido.
4. Consideran limitada la infraestructura implementada para su aprendizaje y aplicación.
5. Consideran que se requiere de una mayor responsabilidad por parte del Estado mexicano proveyendo a todas las universidades de la infraestructura, capacidad telemática y de las computadoras necesarias para el aprendizaje del Derecho Informático.

En relación con la enseñanza pocos son los docentes concedores de la asignatura y más aún los verdaderos especialistas de la misma ya que no basta con poseer herramientas tecnológicas de tan fácil creación y acceso en la red el día hoy sino que es necesaria una adecuada valoración de los temas y una planeación pertinente que involucre tanto el aspecto sustantivo como adjetivo de esta rama *sui generis* del Derecho así como una eficaz evaluación.

Respecto de qué postura epistemológica tienen frente al Derecho Informático y sus temas los diversos actores del ámbito jurídico es necesario precisar en base a la honestidad que algunos de los operadores jurídicos no tienen interés o expresan resistencia ante los cambios del nuevo planteamiento del ejercicio del derecho pues no tienen plena conciencia de la importancia y trascendencia que tiene el Derecho Informático en la actualidad ya que quizás dan por sentado que es únicamente a las nuevas generaciones a las que les corresponderá su aplicación directa abandonando con dicha actitud el cumplimiento del primero de los mandamientos de nuestro decálogo profesional que nos impone estudiar siempre ya que el derecho constantemente se transforma, lo que hoy más que nunca se constata debido a la presencia de la transdisciplinariedad de la tecnología en el derecho.

*Transdisciplinariedad*: Ander-Egg E. (1999) concepto que se desprende de la Carta de transdisciplinariedad adoptada por los participantes del Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad celebrado en Portugal en noviembre de 1994 (p. 108).

Artículo 3o.: La transdisciplinariedad es complementaria al enfoque disciplinario; hace emerger de la confrontación de las disciplinas nuevos datos que las articulan entre sí, y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza de

la realidad. La transdisciplinariedad no busca el dominio de muchas disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a aquello que las atraviesa y las trasciende.

Respecto de las autoridades tanto jurisdiccionales como administrativas si bien es cierto que en sus ámbitos ya es notorio el uso de las tecnologías de la información y comunicación sin embargo falta un conocimiento más profundo de los temas del derecho informático por parte de los jueces así como también no se cuenta con regulación jurídica sobre varios aspectos derivados del uso de la tecnología en estas áreas del derecho como por ejemplo: la reciente suplantación de identidad en materia fiscal entre otros.

Por lo que al Poder Legislativo se refiere los legisladores de la comisión respectiva y con base al derecho humano de recibir una educación de calidad deberán tener como prioridad el análisis y estudio de estos fenómenos no sólo desde la perspectiva normativa sino también desde la perspectiva educativa para hacer propuestas legislativas oportunas y eficaces entre ellas específicamente promover la difusión e instrucción del Derecho Informático de manera institucional.

Siendo este el panorama actual y debido a la gran importancia y trascendencia que tiene, reiterando que la presente exposición es únicamente con la finalidad de generar en las instituciones educativas de nivel superior una nueva posición de pensamiento y de acción, respecto de la impartición de la asignatura de Derecho Informático para formar adecuadamente a los futuros abogados dentro de una realidad avasalladora que es a todas luces innegable a nivel estatal, nacional e internacional se procede de manera simple a emitir algunas conclusiones y propuestas.

#### IV. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Coincidiendo con lo expresado por el doctor Enrique Cáceres Nieto en el XIV Congreso Iberoamericano de Derecho e Informática celebrado en el año 2010 en Monterrey, Nuevo León, México en cuanto al constructivismo jurídico como una nueva manera de comprender el Derecho ya que:

Cáceres, E. (2010) En síntesis, el enfoque constructivista pone de manifiesto que la función del derecho es incidir en los procesos de construcción social de la realidad mediante la verificación de la cadena recursiva: lenguaje, cognición, conducta e interacción (p. 144).

A pesar de estar pugnando por la creación de normas jurídicas más eficaces que regulen tanto el fenómeno informático como la difusión e ins-

trucción del Derecho Informático lo que pareciera contradictorio por estar apegado al normativismo jurídico lo que no es así ya que lo que se pretende es precisamente un cambio en el pensamiento y la acción en el que tanto el lenguaje como la cognición serán determinantes para el adecuado aprendizaje de la ciencia jurídica en cuestión.

Bajo este enfoque se propone entonces que en todas las universidades además de fortalecer la infraestructura telemática, aumentar el número de aparatos tecnológicos con los que fácilmente se acceda a ella, se actualicen además los programas curriculares incorporando formalmente el estudio de los temas del *Derecho Informático* separando los correspondientes al derecho sustantivo del derecho adjetivo surgiendo así la correlativa asignatura de *Derecho Procesal Informático* sin que ello implique una ruptura sino al contrario esto con la finalidad de profundizar en el conocimiento pleno de esta área jurídica es decir es necesario el análisis detallado de la parte teórica y de la parte práctica ya que la confrontación de ambas es lo que generará la obligada transformación de la ciencia; importante también es establecer la asignatura de *Informática Jurídica Forense* en el que se aborde desde el aprendizaje del uso de la herramienta informática a la recuperación e información jurídica, como a la elaboración y aprovechamiento de los instrumentos de análisis y tratamiento de información jurídica hasta el conocimiento general de una línea de investigación de cualquier fenómeno jurídico informático; igual de indispensable es implementar la asignatura de *Derecho Telemático* debido a su innegable importancia y vinculación con los diversos tópicos del derecho informático ya éste es el que regula el canal de transmisión de toda información, es decir de la red, y por último y quizás siendo la más atrevida de las propuestas reconocer debido a la urgente reflexión filosófica sobre los efectos del fenómeno informático una nueva vertiente de la filosofía jurídica denominada *Filosofía Informática* sustentada en la teoría del derecho ya que como afirma el doctor Victor Rojas Amandi en su texto de filosofía del derecho ésta cuenta con los medios teórico-metodológicos para ofrecer una consideración filosófica objetiva de la actual problemática jurídica, lo que invariablemente implicará una seria investigación y un análisis profundo para su estructuración.

Finalmente y después de haber revisado diversos materiales para la elaboración de esta sencilla ponencia sólo me queda concluir este trabajo expresando de manera más que convencida que:

Ante la amplitud y vertiginosidad de los cambios de la vida termina uno comprendiendo que en el conocimiento jurídico siempre se será un aprendiz del Derecho.

## V. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- PINA, Rafael de, *Diccionario de Derecho*, 12a. ed., México, Porrúa, 2006.
- TÉLLEZ, Julio, *Derecho Informático* (4a. ed.), McGraw-Hill Interamericana de México, 2009
- DELPIAZZO, Carlos E., *Lecciones de derecho telemático*. Montevideo, Uruguay: Fundación de Cultura Universitaria, 2009
- ANDER-EGG, Ezequiel, *Interdisciplinariedad en educación*, Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1999.
- FIADI, *XIV Congreso iberoamericano de derecho e informática, memorias*, Nuevo León, 2010.
- ROJAS AMANDI, Víctor Manuel, *Filosofía del derecho*, 2a. ed., Oxford, 2010.

## ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA JURÍDICA EN MÉXICO Y ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

Yurixhi GALLARDO\*

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo mostrar qué contenidos se enseñan dentro de los programas de estudio de Derecho en Estados Unidos de América, relacionados con la ética jurídica y después presentar los contenidos curriculares relacionados con la enseñanza de la ética jurídica en México en los programas de Licenciatura. El estudio muestra que las diferencias en torno a la enseñanza de la ética jurídica en los dos países, tienen entre otras causas las siguientes: las diferentes maneras en que se prepara a los alumnos para el ejercicio de la profesión jurídica, la regulación de la profesión, así como la concepción en cada uno de los países acerca de qué es la ética jurídica. Se encontraron algunas experiencias de enseñanza de la ética jurídica que podrían ser aplicadas en México.

ABSTRACT: This work aims to show what content is taught within the curriculum of Law Schools in USA, related to legal ethics and then present curriculum content related to the teaching of legal ethics in Mexico. The study shows that the differences over the teaching of legal ethics in the two countries have, among other things, the following causes: the different ways in which students are prepared for the exercise of the legal profession, the regulation of the profession as well as the design in each of the countries about what is legal ethics. Some experiences that could be applied in Mexico of teaching legal ethics were found.

---

\* Candidata a doctor en Derecho. Maestra en Historia del Pensamiento por la Universidad Panamericana, Licenciada en Derecho por la Universidad Panamericana, Secretaria Académica de la Facultad de Derecho de la Universidad Panamericana, campus Guadalajara. Además, fungió como Director Jurídico de la Secretaría de Desarrollo Humano del Gobierno del Estado de Jalisco. Es coautora de la obra *Racionalidad Práctica y Dimensión Social de la Acción Humana*, Porrúa, 2012.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza del derecho, ética jurídica, ética profesional, responsabilidad profesional.

KEYWORDS: Teaching of Law, Legal Ethics, Professional Ethics, Professional Responsibility.

SUMARIO: I. *Nota introductoria.* II. *La formación jurídica de los profesionales del Derecho.* III. *La noción de ética jurídica.* IV. *La enseñanza de la ética jurídica en Estados Unidos de América y México.* V. *Bibliografía.*

## I. NOTA INTRODUCTORIA

La enseñanza de la ética jurídica es un tema de interés global, por las repercusiones que tiene en la sociedad la falta de ética de los profesionales del Derecho. El trabajo está dividido en tres apartados: el primero de ellos explica en qué consiste la formación jurídica de los profesionales del Derecho en Estados Unidos de América y se compara con México. Se explica el impacto que tiene la regulación de la profesión en la formación de los alumnos durante los estudios jurídicos; la segunda parte, explica qué se entiende ordinariamente por ética jurídica en los dos países. Por último, llevo a cabo una reflexión en torno a las diferencias en la enseñanza en ambos países, y propongo algunos aspectos que podrían ser aplicados en nuestro país. El estudio muestra que las diferencias en torno a la enseñanza de la ética jurídica en los dos países, tienen entre otras causas las siguientes: las diferentes maneras en que se prepara a los alumnos para el ejercicio de la profesión jurídica, la regulación de la profesión, así como la concepción en cada uno de los países acerca de qué es la ética jurídica. Se encontraron algunas experiencias de enseñanza de la ética jurídica que podrían ser aplicadas en México.

A pesar de la importancia del tema, a la fecha no hay estudios que comparen la enseñanza de la ética jurídica en Estados Unidos y México, y que permitan analizar la viabilidad de adoptar algunas de las medidas implementadas en aquél país. Para realizar esta investigación, el primer paso fue consultar material bibliográfico que permitió conocer en qué consiste la profesión y la formación jurídica en Estados Unidos de América y México. Además, entendí las nociones de ética jurídica, responsabilidad profesional y el reciente término: formación profesional. Comprendí el origen de dichos términos, y el papel determinante que ha jugado en Estados Unidos de América la *American Bar Association* en relación a estos temas. Por otra parte, la

bibliografía también permitió conocer en qué consiste la formación en ética jurídica recibida por los estudiantes en los dos países. Tuve acceso a las fuentes que integran la “ética jurídica”, en Estados Unidos de América y México.

Fue así que para Estados Unidos tuve que entender el *Model of Rules of Professional Conduct*, el *Model Code*, el *Code of Recommended Standards for Bar Examiners*.<sup>1</sup> Algunos datos fueron tomados del informe “*Educating Lawyers: preparation for the profession of law*”<sup>2</sup> elaborado por *The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. Además fue determinante conocer las investigaciones de Neil W. Hamilton,<sup>3</sup> Donald B. King,<sup>4</sup> Deborah L. Rhode,<sup>5</sup> así como Freedman y Smith.<sup>6</sup> Por otra parte, analicé algunos programas de ética jurídica que se cursan en las mejores escuelas de Derecho del citado país.

En relación a México analicé, los códigos de ética profesional como fuente para el estudio de los deberes del profesional del Derecho, entre ellos los Códigos de dos de los principales colegios de abogados del país: la Barra Mexicana Colegio de Abogados (BMA), la Asociación Nacional de Abogados de Empresa (ANADE). Por último, presento una reflexión donde contrasté las diferencias entre la enseñanza de la ética profesional jurídica en Estados Unidos de América y México.

## II. LA FORMACIÓN JURÍDICA DE LOS PROFESIONALES DEL DERECHO

El presente estudio es un análisis comparativo, que a partir de presentar el caso norteamericano, contrasta la información disponible en nuestro país. Históricamente, la profesión de abogado, en Estados Unidos ha tenido una relevancia en el orden social, hoy la abogacía en aquél país es entendida como una profesión que provee servicios jurídicos.

---

<sup>1</sup> The Code of Recommended Standards for Bar Examiners has been adopted by the policy-making bodies for the ABA, NCBE and AALS. An initial Code was adopted in 1959. A revised Code was adopted in 1980. Amendments adding the present moral character and fitness standards were adopted in February 1987; additional amendments bringing the Code to its present form were adopted in 1987, with ABA adoption by the House of Delegates on August 11, 1987, p. vii.

<sup>2</sup> Sullivan, William *et al.*, “Educating Lawyers: Preparation for the future of Law”, *The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, 2007.

<sup>3</sup> Hamilton, Neil W., *Roadmap: The Law Student's Guide to Preparing and Implementing a Successful Plan for Meaningful Employment*, American Bar Association, 2015, p. 256.

<sup>4</sup> King, Donald B., *Legal Education for the 21<sup>st</sup> Century*, Colorado, Rothman, 1999, p. 583.

<sup>5</sup> Rhode, Deborah, *The trouble with Lawyers*, Oxford, Nueva York, 2015, p. 248.

<sup>6</sup> Monroe, H. Freedman, Smith, Abbe, “Understanding Lawyer’s ethics”, *Lexis Nexis*, 2004, Newark, p. 370.



In the United States, a lawyer is the primary form of law services provider. A lawyer is a law services provider who has been admitted to practice in a state, territory, or district, through passage of a bar examination or otherwise. A lawyer is potentially a generalist, authorized to provide substantially any form of representation or legal service to a client.<sup>7</sup>

El *Model of Rules of Professional Conduct* define al abogado en los siguientes términos: “(1) A lawyer, as a member of the legal profession, is a representative of clients, an officer of the legal system and a public citizen having special responsibility for the quality of justice”.<sup>8</sup> Por lo tanto, el fin de las instituciones donde se forma a los futuros abogados queda claramente delimitado.

Sin embargo, existe gran presión sobre la profesión, con frecuencia se comenta en torno a oportunidades de mejora en relación a la prestación de servicios jurídicos. Cito por ejemplo, la reciente nota publicada por Martha Bergmark, en el *Washington Post*,<sup>9</sup> quien argumenta que lo que realmente se requiere es abogados cuyo servicios sean más baratos. Fundamenta sus afirmaciones, entre otros datos, en cifras que muestran que en dos tercios de casos críticos ante las cortes civiles, los involucrados han tenido que presentarse sin la asistencia de un abogado. Es así que estudiar la profesión jurídica en Estados Unidos, su regulación y su enseñanza, resulta un tema trascendente.

Para ejercer el Derecho en Estados Unidos, es decir, para proveer servicios jurídicos, se requiere contar con una acreditación. En la acreditación reside una de las grandes diferencias de la forma como se desarrolla la profesión en aquél país y en el nuestro. Mientras que en Estados Unidos el primer requerimiento de dicha acreditación es haber realizado los estudios jurídicos correspondientes, en México no hay obligación de acreditación. En este sentido, el *Code of Recommended Standards for Bar Examiners*, señala:

Each applicant should be required to have completed all requirements for graduation with a J.D. or LL.B. from a Law School approved by the American Bar Association before being eligible to take a bar examination, and

---

<sup>7</sup> American Bar Association, *Task Force on the Future of Legal Education Informational Report to the House of Delegates*, [http://www.americanbar.org/groups/professional\\_responsibility/taskforceonthe-futurelegaleducation.html](http://www.americanbar.org/groups/professional_responsibility/taskforceonthe-futurelegaleducation.html).

<sup>8</sup> American Bar Association, *Model Rules of Professional Conduct*, [http://www.americanbar.org/groups/professional\\_responsibility/publications/model\\_rules\\_of\\_professional\\_conduct.html](http://www.americanbar.org/groups/professional_responsibility/publications/model_rules_of_professional_conduct.html).

<sup>9</sup> Bergmark, Martha, “We don’t need fewer lawyers, we need cheaper ones”, *The Washington Post*, Washington, junio, 2015, <https://www.washingtonpost.com/posteverything/wp/2015/06/02/we-dont-need-fewer-lawyers-we-need-cheaper-ones/>

to have graduated therefrom before being eligible for admission to practice. Neither private study, correspondence study, law office training, age, nor experience should be substituted for law school education Code of Recommended Standards for Bar Examiners.<sup>10</sup>

Siendo así que el grado de *Juris Doctor* (J.D.) se convierte en el primer requisito a cumplir, aunque en algunas jurisdicciones es posible haber obtenido el título de Derecho en el extranjero y cursar un *Master of Laws* (LL.M.).<sup>11</sup> Para ingresar a los estudios del (*J.D.*), es necesario poseer un *Major*,<sup>12</sup> el cual puede ser de cualquier área.<sup>13</sup> Aunque el grado académico jurídico más alto existente es el *Doctor of Juridical Science* (S.J.D), muy pocos optan por dicho grado. Existe controversia en torno a la duración de los estudios del (J.D.). Actualmente los estudios se hacen por un periodo de tiempo de tres años, si se estudia en tiempo completo o cuatro si se estudia tiempo parcial.<sup>14</sup> Sin

---

<sup>10</sup> Crotty, Homer D., *Code of Recommended Standards for Bar Examiners*, American Bar Association, núm. 6, p. vii.

<sup>11</sup> “Several elite schools, notably Harvard, Yale, and Columbia, offer LL.M., graduate degree. A significant number of enrollees to these programs will be come from abroad, but some American students who are preparing for a teaching career are admitted. The LL.M. is usually a one-year program in which the student takes classes offered at the law school and may write a thesis as a requirement to graduate. The purpose is not so much to increase one’s store of legal knowledge, but as it is often put, to “launder” one’s non elite school degree. The Ivy League credential will signal seriousness of intent, and will furnish one of those proxies that gives appointments committees some comfort (warranted or not) about the intellectual ability of the candidate”. McCormick, Marcia, *et al.*, *Becoming a Law Professor A Candidate’s Guide*, American Bar Association, Chicago, 2010, p. 33.

<sup>12</sup> Each applicant should be required to have successfully completed at least three-fourths of the work acceptable for a baccalaureate degree at an accredit college or university before beginning the study of law. Crotty, Homer D., *op. cit.*, núm. 5, p. vii.

<sup>13</sup> “The ABA does not recommend any undergraduate majors or group of courses to prepare for a legal education. Students are admitted to law school from almost every academic discipline. You may choose to major in subjects that are considered to be traditional preparation for law school, such as history, English, philosophy, political science, economics, or business, or you may focus your undergraduate studies in areas as diverse as art, music, science, mathematics, computer science, engineering, nursing, or education. Whatever major you you select, you are encouraged to pursue an area of study that interests and challenges you, while taking advantage of opportunities to develop your research and writing skills” American Bar Association, *Section of Legal Education and Admissions to the Bar*, [http://www.americanbar.org/groups/legal\\_education/resources/pre\\_law.html](http://www.americanbar.org/groups/legal_education/resources/pre_law.html).

<sup>14</sup> “The curriculum at most schools follows a fairly standard pattern. The juris doctor (JD) degree is the typical credential offered, requiring three years of full-time or four years of part-time study. Most states require the degree for admission to practice, along with a separate bar examination. Typically, in the first year and a half, students take a set of core courses: constitutional law, contracts, criminal law, property law, torts, civil procedure and legal writing. After that, they choose among courses in particular areas of the law, such as

embargo, debido a la situación de la profesión en el país, principalmente por un elevado costo para los estudiantes, hay quienes ejercen presión para que pueda reducirse el periodo de tiempo de tres a dos años, opinión que ha sido incluso comentada por Barack Obama.<sup>15</sup>

Los estudiantes que desean cursar estudios de Derecho además, deben presentar un examen que se denomina *Law School Admission Test (LSAT)*,<sup>16</sup> el cual incluye competencias lectoras, razonamiento analítico y lógico.<sup>17</sup> Es un examen estandarizado elaborado por *Law School Admission Council*. Con lo explicado hasta este momento, queda entonces claro, que el (*J.D.*), se convierte en el objetivo a alcanzar de quienes desean dedicarse a la práctica del Derecho.

Por lo que respecta a la regulación de la profesión, la característica principal, frente a otras profesiones es que se regula de forma autónoma. Es decir, los profesionales son quienes establecen los estándares y los requisitos de admisión para la práctica de la profesión. Lo anterior, da origen a que se establezca un contrato entre la profesión y la sociedad. Por medio de dicho contrato, establece Sullivan<sup>18</sup> los profesionales prestan determinados servicios sociales. El establecimiento de ese contrato entre la profesión y la sociedad, sin duda, da privilegios para la profesión, al mismo tiempo que establece obligaciones. Entre dichas obligaciones, está el que los profesionales tengan que disciplinar a quienes no ejercen la práctica de acuerdo a los estándares que los propios profesionales han marcado. Ahí tiene su origen la responsabilidad profesional en un primer sentido. Es decir, entendida como la obligación de seguir los criterios que la propia profesión señala. Pero el pacto con la sociedad establece también que los profesionales del Derecho tendrán que proveer determinados servicios sociales.

---

tax, labor or corporate law. The school-sponsored legal clinics, moot court competition, supervised practice trials and law journals give the students who participate opportunities to practice the legal skills of working with clients, conducting appellate arguments, and research and writing” Sullivan, William *et al.*, *op. cit.*, p. 3.

<sup>15</sup> This is probably controversial to say, but what the heck, I’m in my second term so I can say it. (Laughter.) I believe, for example, that law schools would probably be wise to think about being two years instead of three years —because by the third year— in the first two years young people are learning in the classroom. The third year they’d be better off clerking or practicing in a firm, even if they weren’t getting paid that much. But that step alone would reduce the cost for the student. Matthews, Dylan, “Obama thinks law school should be two years, the British think it should be one”, *The Washington Post*, Agosto de 2014, <http://www.washingtonpost.com/blogs/wonkblog/wp/2013/08/27/obama-thinks-law-school-should-be-two-years-the-british-think-it-should-be-one>.

<sup>16</sup> Law School Admission Test, <http://www.lsac.org/jd/lsat/about-the-lsat>.

<sup>17</sup> *Idem*.

<sup>18</sup> Sullivan, William, *et al.*, *op. cit.*, p. 3.

Dichos servicios sociales se traducen por ejemplo, en los servicios *pro bono* que los profesionales prestan. Aunque como señala Rhode, solo una cuarta parte de los abogados realiza un servicio de cincuenta horas al año, que es el estándar marcado por la *American Bar Association*.<sup>19</sup> Sin embargo, Rhode señala que el actual sistema de autogobierno de los profesionales ha hecho más por sus propios intereses que por los intereses públicos, además, en su opinión el sistema sufre de dos problemas estructurales: la falta de control sobre su propio autogobierno y el sistema con base estatal de supervisión.<sup>20</sup> “The American bar’s governance system has been dominated by the profession and, unsurprisingly, it has done much more to advance its own interests than those of the public”.<sup>21</sup>

Rhode documenta que organismos como *Help Abolish Legal Tyranny* (HALT),<sup>22</sup> tienen muy poco impacto, en comparación con el impacto que tiene la *American Bar Association*, que agrupa a más de cuatrocientos mil abogados.<sup>23</sup> En este mismo sentido, Freedman y Smith señalan que los argumentos para defender la autorregulación de la profesión no son suficientes y pueden ser considerados contrarios a los ideales democráticos. Por una parte, se utiliza el argumento de que los legisladores no son expertos. Argumento que es considerado insuficiente, toda vez que ordinariamente en cualquier materia que legislan no son expertos. Por otro lado, se utiliza el argumento de que la autorregulación permite la independencia de la barra, argumento que también es criticado:<sup>24</sup>

En otro sentido, Rhode comenta las preocupaciones de ciertos abogados en relación al sistema actual con un marco regulatorio de base estatal. Expresa las inquietudes en torno a las propuestas correctivas que parecerían obvias; entre ellas, se encuentra la referente a la creación de un sistema único de admisiones, el cual, para sus críticos, podría representar un peligro para la independencia de la profesión. Así que la propuesta de Rhode, es se-

---

<sup>19</sup> “Only about a quarter of lawyers meet the aspirational standard of 50 hours of serve annually that is codified in the American Bar Association’s *Model Rules of Professional Conduct*”. Rhode, Deborah, *op. cit.*, p. 1, *apud* Gallup Opinion Poll, honesty/ethics in professions, Nov 2012, <http://www.gallup.com/poll/1654/honesty-ethics-professions.aspx>.

<sup>20</sup> “Lawyer regulation suffers from two structural problems: the profession’s unchecked control over its own governance, and its state-based system of oversight”. Rhode, Deborah, *op. cit.*, p. 88.

<sup>21</sup> *Idem*.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 89.

<sup>23</sup> “The American Bar Association is one of the world’s largest voluntary professional organizations, with nearly 400,000 members and more than 3,500 entities.” American Bar Association, [http://www.americanbar.org/about\\_the\\_aba.html](http://www.americanbar.org/about_the_aba.html).

<sup>24</sup> Monroe, H. Freedman, Smith, Abbe, *op. cit.*, p. 2.

guir el modelo australiano, donde los abogados son admitidos por estados o territorios, bajo estándares uniformes que son reconocidos nacionalmente.<sup>25</sup>

El tema de la práctica multidisciplinaria se convierte en otro reto que debe afrontar la profesión jurídica en Estados Unidos de América en los próximos años.<sup>26</sup> Además de las críticas a la autorregulación de la profesión y de la necesidad de presentar el examen en cada jurisdicción en la que se desea ejercer,<sup>27</sup> existen otros retos a los que se enfrenta la profesión en su regulación. Rhode habla de la práctica multidisciplinaria, la inversión en las firmas de abogados por no abogados la formación continua de los abogados (*Mandatory Continuing Legal Education*), entre otros.<sup>28</sup> Sin embargo la realidad es que a pesar de los intentos de cambios en la regulación de la profesión, por ejemplo, a propósito de *Ethics Commission 20/20*, la profesión en todo el país afronta grandes retos que tendrá que afrontar. Mientras tanto, en lo que hay certeza es que los estudiantes tienen que acreditarse, con independencia de la forma como se administre dicha acreditación.<sup>29</sup> Las estadísticas de 2014, referentes a los exámenes que fueron presentados durante el 2014 para obtener la acreditación, reflejan que del total de 80,927 aplicaciones, sólo aprobaron el 64% de los candidatos, es decir, 51,808 estudiantes.<sup>30</sup>

El proceso de acreditación tiene una base de regulación estatal, como ha sido ya comentado, es decir, cada jurisdicción establece determinados

---

<sup>25</sup> Rhode, Deborah, *op. cit.*, p. 93.

<sup>26</sup> Cfr. *Ibidem*, p. 94-95.

<sup>27</sup> “Different forms of employment may stratify lawyers, such as partners employing associates, but once a person is licensed within a jurisdiction, that person is technically allowed to engage in nearly any form of legal representation or counseling within that jurisdiction. Instead, lawyers are limited in their representation by two considerations: the general, *ethical* requirement of competence in any given representation, and the power of courts and agencies to determine qualifications to be admitted to practice before that court. Certain arenas of practice, such as the members of the bar before the U.S. Patent and Trademark Office, require proof of technical expertise in their fields prior to qualification, but this is a rare exception to the general rule. Sheppard, Stephen M., “The American Legal Profession in the Twenty-First Century”, *The American Journal of Comparative Law*, EUA, vol. LXII, 2014, pp. 241-272.

<sup>28</sup> Rhode, Deborah, *op. cit.*, pp. 87-120.

<sup>29</sup> “For whatever reasons, the vast majority of all law graduates sit for the bar. In fact, the number of new bar admissions exceeds the number of law school graduates annually. This is because most of states allow candidates to sit for the bar more than once, so every year the number of people who graduate from law school and sit for the bar is supplemented by a group of second-, third-, and fourth-time test takers from priors years. Nationally, most applicants eventually pass at least one bar exam”. Munneke, Gary A. *The Legal Career Guide: From Law Student to Lawyer, Lawpractice Management Section*, American Bar Association, Chicago, 2002, pp. 29 y 320.

<sup>30</sup> National Conference of Bar Examiners, *2014 Bar Examination and Admission Statistics*, vol. 84, marzo, 2015, p. 11, <https://www.ncbex.org/publications/statistics/>.

requisitos para aceptar a quienes ejerzan ahí el Derecho a través de una autoridad examinadora estatal.<sup>31</sup> Los exámenes para acreditarse deben presentarse ante el State board of bar examiners,<sup>32</sup> consejo que depende de la corte de más alta jerarquía en el Estado en el que desea ejercer.<sup>33</sup> Existen ciertos parámetros que son compartidos a nivel nacional. *The National Conference of Bar Examiners (NCBE)*, es un organismo que ha producido distintos exámenes y las jurisdicciones deciden cuáles de ellos son requisito aprobar. El primero de ellos es el *Multistate Bar Examination (MBE)* que ha sido aplicado desde 1972. En 2014 el (MBE) era parte de los exámenes de acreditación en 54 jurisdicciones.<sup>34</sup>

En México el siglo XXI se ha caracterizado por la gran oferta educativa de programas de licenciatura. El 10 de julio de 2000 fue publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el Acuerdo número 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios de tipo superior. Según el *Anuario Estadístico* que publica la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior hay aproximadamente 1006 instituciones de educación superior que ofrecen el programa de Licenciatura en Derecho en 2012,<sup>35</sup> y 1045 en 2013.<sup>36</sup> En otro orden de ideas, y ante una realidad totalmente distinta a la presentada para Estados Unidos, interesó conocer la amplitud de la oferta de programas de licenciatura en Derecho, para entender la trascendencia de esta carrera entre los jóvenes mexicanos.

TABLA I. ALUMNOS MATRICULADOS EN LICENCIATURA EN DERECHO<sup>37</sup>

<i>Estado</i>	<i>Alumnos Matriculados 2012-2013</i>	<i>Alumnos Matriculados 2013-2014</i>
Aguascalientes	2,936	2,991
Baja California	11,138	12,585

<sup>31</sup> Crotty, Homer D., *op. cit.*, núm. 8, p. viii.

<sup>32</sup> National Conference of Bar Examiners, *op. cit.*

<sup>33</sup> American Bar Association, *Section of... cit.*

<sup>34</sup> Jurisdiction: A government's general power to exercise authority over all persons and things within its territory; esp. A state's power to create interests that will be recognized under common-law principles as valid in other states. *Black's Law Dictionary*, 2a. ed., p. 927, [thelawdictionary.org/jurisdiction](http://thelawdictionary.org/jurisdiction).

<sup>35</sup> *Anuario Estadístico* que publica la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), 2013, <http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=166>.

<sup>36</sup> *Ibidem*, 2014, <http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=166>.

<sup>37</sup> *Ibidem*, 2013 y 2014, <http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=166>.

<i>Estado</i>	<i>Alumnos Matriculados 2012-2013</i>	<i>Alumnos Matriculados 2013-2014</i>
Baja California Sur	1,889	1,862
Campeche	1,371	1,461
Chiapas	9,101	8,773
Chihuahua	5,807	6,607
Coahuila	5,399	5,867
Colima	2,040	2,207
Distrito Federal	42,419	50,813
Durango	2,959	2,976
Guanajuato	9,843	10,038
Guerrero	6,597	7,044
Hidalgo	6,609	6,922
Jalisco	22,573	24,498
México	44,213	47,119
Michoacán	8,527	8,822
Morelos	6,023	5,015
Nayarit	3,396	4,080
Nuevo León	13,504	13,568
Oaxaca	6,508	6,600
Puebla	19,942	20,961
Querétaro	5,185	5,437
Quintana Roo	1,917	2,414
San Luis Potosí	6,137	5,945
Sinaloa	10,343	10,695
Sonora	7,625	7,506
Tabasco	3,836	3,992
Tamaulipas	5,740	5,387
Tlaxcala	3,290	3,623
Veracruz	19,078	18,909
Yucatán	5,720	5,918
Zacatecas	3,827	3,935
<i>Total General</i>	305,492	324,570

FUENTE: Elaboración propia con información de ANUIES (2015)

Las entidades que tienen un mayor número de estudiantes de Licenciatura en Derecho en el ciclo 2012-2013 son: México (44,213), Distrito Federal (42,419), Jalisco (22,573), Puebla (19,942) y Veracruz (19,078).<sup>38</sup> Mientras que las entidades que tienen un menor número de estudiantes son Campeche (1,371), Baja California Sur (1,889), Quintana Roo (1,917), Colima (2,040) y Aguascalientes (2,936).<sup>39</sup> Cabe destacar que en 2013 el Estado de México es el lugar donde hay un mayor número de instituciones (ciento cinco) que ofertan el programa. Es decir, representa el 10.44 por ciento del total, 1,006.<sup>40</sup>

Las entidades que tienen un mayor número de estudiantes de Licenciatura en Derecho en el ciclo 2013-2014 son: Distrito Federal (50,813), México, (47,119), Jalisco (24,498), Puebla (20,961) y Veracruz (18,909).<sup>41</sup> Mientras que las entidades que tienen un menor número de estudiantes son Campeche (1,461), Baja California Sur (1,862), Colima (2,207), Quintana Roo (2,414) y Durango (2,976).<sup>42</sup> Cabe destacar también, que en 2014 el Distrito Federal es el lugar donde hay un mayor número de instituciones (ciento treinta) que ofertan el programa. Es decir, representa el 12.44 por ciento del total, 1,045.<sup>43</sup>

Por otra parte, en el 2011, la Asociación de la Barra Americana de Abogados (*American Bar Association Rule of Law Initiative*), junto con la filial en México, ABA ROLI, A.C. ABA ROLI preparó un documento denominado: “Índice para la reforma de la educación jurídica”,<sup>44</sup> que tenía como objetivo dar a conocer un diagnóstico de la enseñanza del Derecho en México. En los rubros en los cuales los resultados fueron desfavorables, se elaboró la “*Guía para el fortalecimiento de la enseñanza y el ejercicio del Derecho en México*”,<sup>45</sup> estudio que tuvo el propósito de establecer algunas propuestas que permitieran fortalecer la enseñanza y el ejercicio del Derecho en el país.

---

<sup>38</sup> *Anuario Estadístico* que publica la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), 2013, <http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=166>.

<sup>39</sup> *Idem*.

<sup>40</sup> *Idem*.

<sup>41</sup> *Ibidem*, 2014.

<sup>42</sup> *Idem*.

<sup>43</sup> *Ibidem*, 2013.

<sup>44</sup> American Bar Association, *Índice para la reforma de la educación jurídica para México*, Iniciativa Para el Estado de Derecho, México, junio de 2011, [http://www.americanbar.org/content/dam/aba/directories/roli/mexico/mexico\\_legal\\_education\\_reform\\_index\\_2011\\_sp.authcheckdam.pdf](http://www.americanbar.org/content/dam/aba/directories/roli/mexico/mexico_legal_education_reform_index_2011_sp.authcheckdam.pdf).

<sup>45</sup> American Bar Association, *Guía para el fortalecimiento de la enseñanza y el ejercicio del derecho en México*, Iniciativa Para el Estado de Derecho, México, 2013, p. 7, [http://www.academia.edu/2588836/GU%C3%8DA\\_PARA\\_EL\\_FORTALECIMIENTO\\_DE\\_LA\\_ENSE%C3%91ANZA\\_Y\\_EL\\_EJERCICIO\\_DEL\\_DERECHO\\_EN\\_M%C3%89XICO](http://www.academia.edu/2588836/GU%C3%8DA_PARA_EL_FORTALECIMIENTO_DE_LA_ENSE%C3%91ANZA_Y_EL_EJERCICIO_DEL_DERECHO_EN_M%C3%89XICO).



Según los datos publicados en el estudio sobre la enseñanza del Derecho y el ejercicio profesional en el país, el número de escuelas de Derecho asciende a 1100.<sup>46</sup> Este dato es ligeramente mayor a los datos presentados por la ANUIES.

Puedo afirmar con los datos plasmados en los citados documentos que una característica de la enseñanza jurídica en México en el siglo XXI, en relación a las instituciones que la ofrecen, es la gran cantidad de ofertas para cursar dichos estudios universitarios; número notoriamente mayor comparado con el cálculo hecho alrededor de 1990 donde había menos de 100 instituciones.<sup>47</sup> Sumado a la oferta de instituciones hay que considerar los títulos afines que se ofrecen.

### III. LA NOCIÓN DE ÉTICA JURÍDICA

Para comprender la ética jurídica en Estados Unidos de América, el punto de partida es tener presente que el término “*professional responsibility*”, en ocasiones es utilizado como sinónimo del término “*legal ethics*”, aunque en realidad no significan lo mismo. Es así, que la responsabilidad profesional se enseña como una materia en la mayoría de las Escuelas de Derecho. Friedland y Hess hacen referencia a la responsabilidad profesional en este sentido.<sup>48</sup>

El informe “*Educating Lawyers: Preparation for the future of Law*”, se refiere a la ética jurídica en un sentido más amplio. Es así, que asume por una parte la responsabilidad profesional o “*professional ethics*”, y por otra parte, aspectos referentes a la moralidad y el carácter que son entendidos como profesionalismo. Los dos, son partes integrantes de la identidad profesional.

An apprenticeship of professional identity involves two areas that legal education currently tends to treat under separate rubrics. It involves both the area of professional ethics, the rules of conduct for lawyers, often taught as the “law of lawyering”, and the wider matters of morality and character. The area of ethics, in the sense of professional responsibility, is the subject of a course mandated by the American Bar Association and of a substantive field that is tested on the bar exam. The wider issues, many of which would be understood as moral or ethical matters in everyday understanding or in philosophical discourse, are usually discussed in law schools under the heading of “professionalism”. This is not an area directly tested by the bar and,

---

<sup>46</sup> *Idem*.

<sup>47</sup> *Ibidem*, p. 5.

<sup>48</sup> Friedland, Steven, Hess, Gerald F. (ed.), *Teaching the Law School Curriculum*, Carolina Academic Press, Durham, North Carolina, 2004, pp. 291 y 407.

consequently, perhaps not perceived by students to be as significant as ethics, in the more restricted sense.<sup>49</sup>

El estudio de las asignaturas de Ética Jurídica o Responsabilidad Profesional resulta ser un tema ineludible para ejercer el Derecho, toda vez que los estudiantes en la mayoría de los Estados deben presentar el examen *Model Professional Responsibility Examination (MPRE)*, para poder ser admitidos en las barras de sus Estados y ejercer el Derecho.<sup>50</sup> Además, los profesionales del Derecho saben, que su conducta en el ejercicio profesional está sujeta a una regulación. Por un lado, importa saber las implicaciones del ejercicio profesional, cursar los cursos correspondientes y aprobar el *Model Professional Responsibility Examination (MPRE)*, por otra parte, es importante no incurrir en las conductas sancionadas. Sumado a lo anterior, habría que tomar en consideración el tema del profesionalismo al que hace referencia el citado informe preparado por *The Carnegie Foundation*.

En México resulta complicado tratar de definir qué es la ética jurídica, una forma de hacerlo es acudir a las definiciones plasmadas en los Códigos de Ética de los distintos Colegios de Abogados, y nos encontramos entonces, frente a una serie de deberes. Básicamente los Códigos de la Barra Mexicana, Colegio de Abogados (BMA) y de la Asociación Nacional de Abogados de Empresa (ANADE), comparten el articulado. Siendo así, se dividen en cuatro secciones: la sección primera, se refiere a normas generales; la sección segunda, relaciones del abogado con los tribunales y demás autoridades; sección tercera, relaciones del abogado con su cliente; sección cuarta, relaciones del abogado con sus colegas y con la contraparte. Este código es casi idéntico al código de la Barra Mexicana, Colegio de Abogados. Las diferencias entre los códigos citados, son mínimas. La primera de ellas se refiere a la esencia del deber y honor profesional que se encuentra en el artículo 2o. del Código de la ANADE y 1ro del de la BMA. En la ANADE se afirma que la esencia del deber profesional es asesorar y defender diligentemente los derechos del cliente, mientras que en el Código de la BMA, solo se hace referencia a defender. El artículo 6to del código de la BMA que hace referencia a aceptar o rechazar algún asunto, señala a los abogados que reciban una iguala, que presten servicios a virtud de un contrato de servicios

---

<sup>49</sup> Sullivan, William, *et al.*, *op. cit.*, p. 129.

<sup>50</sup> Since students in almost all states must pass the Model Professional Responsibility Examination (MPRE) to become members of their state bar and engage in the practice of law, students understand the course's importance on a pragmatic level. Yet, the class is important for broader reasons as well. The legal profession has suffered from a decline in reputation in the past several decades, often at the hands of alleged ethical deficiencies", Friedland, Steven, Hess, Gerald F. (ed.), *op. cit.*, p. 291.

exclusivos o que ejerzan la profesión como funcionarios públicos, el mismo artículo en el código de la ANADE no incluye en la descripción a los que ejercen la profesión como funcionarios públicos. En México, el tratamiento de las responsabilidades profesionales es regulado en otros ordenamientos. Por ejemplo, el Código Penal en los artículos 231, 232 y 233 regula los delitos de abogados, patronos y litigantes. Sin embargo, la ética profesional es entendida más allá del no caer en las conductas tipificadas por el Código, sino en el cumplimiento de una serie de deberes.

La encuesta realizada por Martin y Hess en 2005 entre abogados de Arizona donde el 82% de los entrevistados cataloga a la Responsabilidad Profesional como una de las áreas esenciales o muy importantes para su desarrollo como asociado al final de un año de prácticas,<sup>51</sup> permiten comprender el papel que juega la ética jurídica en el desarrollo de los profesionales. Freedman y Smith, fundamentan la trascendencia de la ética jurídica, precisamente en el hecho de ser un requisito para la práctica jurídica.<sup>52</sup> Los mismos autores, establecen que las razones de los códigos de ética pueden ser distintas, entre ellas mejorar la imagen pública de la profesión. Sin embargo, sea cual sea la razón que motiva la ética jurídica, la principal preocupación de un sistema de ética profesional para Monroe y Freedman, debe ser fortalecer el papel de los abogados para mejorar la dignidad humana dentro del sistema adversarial de justicia.<sup>53</sup>

La *American Bar Association*, ha tenido un papel determinante en el desarrollo de la ética jurídica, ha sido impulsora de ésta, en un amplio sentido. En primer lugar, en relación a la responsabilidad profesional y su regulación, la cual está contenida en varios instrumentos.

La concepción de la ética jurídica, mayoritariamente en una forma reduccionista, es decir, como ética profesional, no fue así en sus inicios. La noción de ética jurídica, en los Estados Unidos, tiene un antecedente importante en los tiempos donde no estaba regulada la profesión. El abogado David Hoffman, quién era profesor de Maryland en el año de 1836 publicó

---

<sup>51</sup> Further, the Best Practices Report references a 2005 survey of Arizona lawyers that identifies seven areas of legal knowledge that lawyers rated as essential or very important for success of an associate at the end of a year of practice in a small, general practice firm: civil procedure (87% rated as essential or very important), professional responsibility (82%), contracts (80%), evidence (74%), remedies. Hess, Gerald, Martin, Earl F., "Developing a Skills and Professionalism Curriculum—Process and Product", *University of Toledo Law Review*, Marzo 1, 2010, vol. 41, invierno 2010, *apud*. The 2005 survey of Arizona lawyers is described in detail in Stephen Gerst and Gerald Hess, *Professional Skills and Values in Legal Education: The GPS Model*, p. 43.

<sup>52</sup> Monroe, H. Freedman, Smith, Abbe, *op. cit.*, p. 1.

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 43.

la obra, “*Resolutions In Regard to Professional Deportment*”, la cual constaba de dos volúmenes con un total de 876 páginas. En el citado libro, Hoffman atribuía a la conciencia de los abogados, la labor de ser guía en su actuar profesional. (Resolution 33)<sup>54</sup> Más tarde en 1946, publicó una síntesis de esa primer obra titulada: *Professional Deportment for Lawyers*.<sup>55</sup> Sin embargo, Hoffman y sus obras, están muy distantes de influir en la concepción actual de la ética jurídica en el abogado norteamericano, en parte, por las circunstancias históricas en las que se desarrollaba la profesión en tiempos de Hoffman, cuando pareciera ser que los abogados estaban más cercanos a ser un gremio elitista tratando de protegerse a sí mismo frente a los migrantes.

En 1854, George Sharswood’s, quién se desempeñaba como profesor y juez, publicó la obra “*A Compend of Lectures on the Aims and Duties of the Profession of Law*”. Maxwell identifica una diferencia fundamental entre el pensamiento de Hoffman y de Sharswood “But the two men differed as to the nature and extent of professional accountability. Hoffman preferred relying on the lawyer’s conscience, while Sharswood embraced the external guidelines of law and the legal process”.<sup>56</sup> Vistas las dos posturas, resulta obvio entender por qué la postura de Sharswood ha prevalecido en Estados Unidos de América. El pensamiento de Sharswood, de forma directa tuvo un impacto, toda vez que en 1887, *Alabama Bar Association* publicó su Código de Ética. Se atribuye una gran influencia de las obras de Sharswood.<sup>57</sup>

Las reglas más antiguas de la *American Bar Association* se remontan al año de 1908 con el *Canons of Professional Ethics*,<sup>58</sup> cuyas últimas modificaciones se realizaron en 1963. El *Model Code of Professional Responsibility* de 1969 fue otro instrumento que regulaba la conducta profesional.<sup>59</sup> El *Model Rules of Professional Conduct*, fue adoptado por la *American Bar Association* el 2 de agosto de 1983. Dicho documento es resultado de un trabajo que inició en 1977, cuando fue establecida la “*Commission of Evaluation of Professional Conduct*”, conocida como *Kutak Commission*, en honor a Robert J. Kutak, quién la presidía. Esta comisión trató de superar las deficiencias del *Model Code*, el cual, era el instrumento de conducta profesional vigente hasta el momento. “Kutak

<sup>54</sup> Dzienkowski, *The Lawyer’s Deskbook on Professional Responsibility*, ABA, 2012, Thomson, p. 1.

<sup>55</sup> Hoffman, David, *Hints on the Professional Deportment for Lawyers with some counsel to Law Students*, 1846, Philadelphia, Thomas, Cowperthwait & co, p. 62.

<sup>56</sup> Maxwell, Bloomfiel, *David Hoffman and the Shaping of a Republican Legal Culture*, 38 md. L. Rev, 1979, pp. 673, 687, *Apud*. Dzienkowski, *op. cit.*, p. 2.

<sup>57</sup> Dzienkowski, *op. cit.*, p. 2.

<sup>58</sup> Monroe, H. Freedman, Smith, Abbe, *op. cit.*, p. 3.

<sup>59</sup> *Ibidem*, p. 5.

characterized the Model Code as incoherent, inconsistent, and unconstitutional, and noted that its ambiguous and contradictory language could be used unfairly against lawyers in malpractice actions”.<sup>60</sup> Posterior a esto, en el año de 1997, la *American Bar Association* estableció nuevamente una comisión de evaluación de las reglas de conducta profesional *Commission on Evaluation of the Rules of Professional Conduct (Ethics 2000 Commission)*, con el propósito de realizar revisiones a las reglas modelo establecidas en 1983. En el periodo comprendido entre 1983 y 1997, las reglas modelo, habían sufrido treinta enmiendas.<sup>61</sup> Por otra parte, había una gran disparidad entre las reglas de conducta adoptadas en los distintos Estados; aunque la gran mayoría había adoptado las reglas modelo; Nueva York, las ha adoptado pero con considerables diferencia.<sup>62</sup>

La profesión, la cual siempre ha estado en una evolución constante, tiene que adecuarse a las situaciones de la vida contemporánea. Parte de esos cambios son a los que Veasey hace referencia: el desarrollo tecnológico, la prestación de los servicios jurídicos, el escrutinio público de los abogados, la preocupación constante acerca de la honestidad del abogado, entre otros. “These changes have been highlighted by increased public scrutiny of lawyers and an awareness of their influential role in the formation and implementation of public policy; persistent concerns about lawyer honesty, candor, and civility”;<sup>63</sup>. En virtud de lo anterior, la *American Bar Association* creó en 2009 la *Commission 20/20*<sup>64</sup> cuyo propósito era llevar a cabo una revisión del *ABA Model Rules of Professional Conduct*; y realizar una revisión del sistema norteamericano de regulación profesional del abogado en el contexto de los avances tecnológicos y el desarrollo de la práctica jurídica global.

#### IV. ENSEÑANZA DE LA ÉTICA JURÍDICA EN ESTADOS UNIDOS Y EN MÉXICO

Una vez, aclarada la distinta concepción de la ética, en este último apartado abordo la enseñanza de la misma. En Estados Unidos de América, hay que

<sup>60</sup> Monroe, H. Freedman, Smith, Abbe, *op. cit.*, p. 5

<sup>61</sup> Veasey, Hon. E. Norman, “Commission on Evaluation of the Rules of Professional Conduct (“Ethics 2000”) Chair’s Introduction” American Bar Association, EUA, 2002, pp. xxi-xxiv, [http://www.americanbar.org/content/dam/aba/administrative/professional\\_responsibility/e2k\\_chair\\_intro.authcheckdam.pdf](http://www.americanbar.org/content/dam/aba/administrative/professional_responsibility/e2k_chair_intro.authcheckdam.pdf)

<sup>62</sup> Monroe, H. Freedman, Smith, Abbe, *op. cit.*, p. 5.

<sup>63</sup> Veasey, Hon. E. Norman, *op. cit.*, pp. xxi-xxiv.

<sup>64</sup> American Bar Association, *Commission on Ethics 20/20*, ABA, EUA, 2012, [http://www.americanbar.org/groups/professional\\_responsibility/aba\\_commission\\_on\\_ethics\\_20\\_20.html](http://www.americanbar.org/groups/professional_responsibility/aba_commission_on_ethics_20_20.html).

encuadrar la misma dentro de la información disponible acerca de la enseñanza del Derecho. Rhode cita a Edward Rubin, quien afirmó “Here we are at the beginning of the twenty-first century, using a model of legal education that was developed in the later part of the nineteenth. Although “the nature of legal practice has changed, and the theory”.<sup>65</sup> En este tenor presento algunas de las conclusiones de uno de los estudios más completos que abordan la enseñanza del Derecho en aquel país: *Educating Lawyers: Preparation for the Profession of Law*. La obra fue preparada por *The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, en el 2007 y forma parte de una serie de trabajos de la fundación en los que se compara la educación profesional en medicina, enfermería, ingeniería, derecho y los estudios del clero.

Existen otros estudios que abordan la enseñanza del Derecho, pero el informe que comento tiene la ventaja de ser uno de los estudios con mayor impacto.<sup>66</sup> El citado informe, también es una fuente importante para el estudio de la ética jurídica, en virtud de que presenta a la ética jurídica más allá de la responsabilidad profesional. Además, en relación a la enseñanza de la ética jurídica, el estudio realiza una fuerte crítica a las Escuelas de Derecho en referencia a la metodología utilizada para la enseñanza de la ética profesional, sugiriendo que pudiera verse fortalecida con la utilización de casos de responsabilidad profesional muy bien elaborados.

Law schools fail to complement the focus on skill in legal analyses with effective support for developing ethical and social skills. Students need opportunities to learn about, reflect on and practice the responsibilities of legal professionals. Despite progress in making legal ethics a part of the curriculum, law schools rarely pay consistent attention to the social and cultural contexts of legal institutions and the varied forms of legal practice. To engage the moral imagination of students as they move toward professional practice, seminars and medical, business and engineering schools employ well-elaborated case studies of professional work. Law schools, which pioneered the use of case teaching, only occasionally do so.<sup>67</sup>

---

<sup>65</sup> Rhode, Deborah, *op. cit.*, p. 129 *apud*. Rubin, Edward, “What’s Wrong with Langdell’s Method and What to Do about It”, *Vanderbilt Law Review*, 609, 610, 2007.

<sup>66</sup> Major studies of legal education by the bench, bar, and legal educators over the last thirty years have created momentum for curricular reform. The Cramton Report (1979), the MacCrate Report (1992), the Best Practice Report (2007), and the Carnegie Report (2007) evaluated the effectiveness of legal education and recommended changes to better prepare graduates for professional practice. Hess, Gerald, Martin, Earl F., *op. cit.*, p. 328.

<sup>67</sup> Sullivan, William *et al.*, *op. cit.*, p. 6.

El informe está dividido en cinco apartados: El primero de ellos: *Law School in the Preparation of Professionals*, analiza el rol de las Escuelas de Derecho en la preparación de los profesionales. El segundo apartado: *A Common Portal: The Case Dialogue as Signature Pedagogy*. La tercera parte: *Bridges to Practice: From “Thinking Like a Lawyer” to “Lawyering”*; La cuarta: *Professional Identity and Purpose*. Y por último: *Assessment and How to Make it Work*.

Se establece que en la educación jurídica, al igual que en la educación en los seminarios, en las escuelas de enfermería, en las de medicina y las de ingeniería hay una meta común: formar profesionales.<sup>68</sup> Se presentan dos nociones básicas que permiten analizar la educación jurídica: “(1) the idea of signature pedagogies and (2) the notion of apprenticeship”.<sup>69</sup> Mencionan que el estudiante deber adquirir tres aprendizajes: el primero de ellos denominado *intellectual* o *cognitive*, el segundo, se refiere a la práctica de la profesión y el tercero de ellos a la identidad o propósito de la profesión.<sup>70</sup> “These are pedagogies invented to prepare the mind for practice”.<sup>71</sup>

Es posible acceder a literatura académica cuyos títulos o contenidos giran en torno a la siguiente pregunta: *Can you be a good lawyer and a good person at the same time?*<sup>72</sup> Con lo explicado hasta este momento, podemos entender que en un primer sentido se entiende la ética jurídica entre los abogados norteamericanos, con seguir fielmente sin quebrantar cada una de las normas que regulan la profesión. Sin embargo, la pregunta que hemos planteado profundiza en la noción de ética jurídica, para tocar otras variables que ya Hoffman había incluido en sus obras de 1836 y 1846, y que es la referente al tema de la conciencia del abogado.<sup>73</sup>

Entre las críticas que se hacen a la educación jurídica norteamericana, se encuentra el sistema de acreditación que ejerce la *American Bar Association*, hay quién atribuye a los altos costos de la educación jurídica entre otras razones, a los requerimientos que la *American Bar Association* impone a las escuelas.<sup>74</sup> La influencia de la *American Bar Association*, tiene un particular impacto en la enseñanza del Derecho, toda vez que acredita a las Escuelas de Derecho, a través del *Council and the Accreditation Committee of the ABA Section of*

---

<sup>68</sup> “...we believe that the more effective the preparation for the profession is to be, the more consciously the educational program must address all these purposes”. *Ibidem*, p. 22.

<sup>69</sup> *Ibidem*, p. 23

<sup>70</sup> *Ibidem*, p. 28.

<sup>71</sup> *Ibidem*, p. 23.

<sup>72</sup> Monroc, H. Freedman, Smith, Abbe, *op. cit.*, p. 45.

<sup>73</sup> *Idem*.

<sup>74</sup> *Cfr.* Rhode, *op. cit.*, p. 234.

*Legal Education and Admissions to the Bar*. Dicho organismo está reconocido por el Departamento de Educación de los Estados Unidos de América, como una agencia acreditadora de los programas (J.D.). En los Estados Unidos.<sup>75</sup> No todas las escuelas se acreditan ante la *American Bar Association*.<sup>76</sup>

Las estadísticas que se presentan en relación al total de aspirantes que se han sometido a la prueba de acreditación *Multistate Bar Examination (MBE)* distinguen entre aquellos que provienen de escuelas acreditadas por al *American Bar Association* y las que no están acreditadas. En el 2014 se presentaron un total de 70, 211 aspirantes de Escuelas acreditadas y aprobaron 48,529, es decir, el 69%. Mientras que se presentaron un total de 3,138 aspirantes de escuelas no acreditadas y aprobaron 761; es decir, el 24%.

La acreditación que se hace a las escuelas no significa un ranking, según lo manifiesta la propia *American Bar Association*, sin embargo, si constituye un elemento diferenciador.<sup>77</sup> Por ejemplo, las estadísticas mostradas en relación al número de alumnos que aplican *Multistate Bar Examination (MBE)*, donde se refleja que el porcentaje de alumnos que aprueban el examen atendiendo a su origen, es mayor, entre los alumnos que provienen de escuelas acreditadas por la *American Bar Association*, que el total de alumnos que provienen de escuelas no acreditadas. Rhode articula severas críticas al sistema de acreditación de la educación jurídica “Rather, accreditors impone a one-size-fits-all structure that stifles innovations and leaves many students both underprepared and overprepared to meet societal needs”.<sup>78</sup>

Con relación al contenido y la pedagogía de la educación jurídica norteamericana, hay que señalar que esta ha sido construida bajo el paradigma de enseñar a pensar como un abogado “Think like a lawyer”, paradigma que está siendo fuertemente cuestionado.<sup>79</sup> La profesión tiene una gran presión

---

<sup>75</sup> American Bar Association, *Law Schools Seeking Bar Approval*, [http://www.americanbar.org/groups/legal\\_education/resources/accreditation/schools-seeking-aba-approval.html](http://www.americanbar.org/groups/legal_education/resources/accreditation/schools-seeking-aba-approval.html).

<sup>76</sup> Because all but a few states require graduation from an accredited law schools as a condition of practice, the Council significantly influences the structure of legal education. Rhode, Deborah, *op. cit.*, p. 127.

<sup>77</sup> “No rating of law schools beyond the simple statement of their accreditation status is attempted or advocated by the oficial organizations in legal education. Qualities that make one kind of school good for one student may not be as important to another. The American Bar Association and its Section of Legal Education and Admissions to the Bar have issued disclaimers of any law school rating system. Prospective law students should consider a variety of factors in making their choice among schools” American Bar Association, *Section of... cit.*

<sup>78</sup> Rhode, Deborah, *op. cit.*, p. 128.

<sup>79</sup> “To be sure, the different fields emphasize some characteristics of a professional more than others. Professional education rarely gives equal attention to thinking, performing, and conducting oneself as a professional (In legal education, as we shall see, the primary emphasis on learning to think like a lawyer is so heavy that schoolwide concern for



de diversos ambientes, por una parte la competencia que tiene frente a otras profesiones; el alto costo de los estudios jurídicos; el gran número de abogados; éstas y otras razones están llevando a que el paradigma cambie y ahora pareciera ser que las escuelas están buscando no tan sólo enseñar a pensar como abogado, sino que están atendido la urgente necesidad de que los estudiantes aprendan a desenvolverse como abogados.<sup>80</sup> Sullivan afirma que:

Both of these drawbacks—lack of attention to practice and inadequate concern with professional responsibility—are the unintended consequences of reliance upon a single, heavily academic pedagogy, the case-dialogue method, to provide the crucial initiation into legal education.<sup>81</sup>

Para Sullivan, las escuelas de Derecho son apenas el inicio del desarrollo de la competencia e identidad profesional de los estudiantes. Sin embargo, considera que lo que los estudiantes obtienen a la fecha como inicio de esa competencia e identidad profesional es insuficiente.

Law school provides the beginning, not the full development, of students' professional competence and identity. At present, what most students get as a beginning is insufficient. Students need a dynamic curriculum that moves them back and forth between understanding and enactment, experience and analysis. Law schools face an increasingly urgent need to bridge the gap between analytical and practical knowledge, and a demand for more robust professional integrity. Appeals and demands for change, from both within academic law and without, pose a new challenge to legal education. At the same time, they open to legal education a historic opportunity to advance both legal knowledge—theoretical and practical—and the capacities of the profession.<sup>82</sup>

---

learning to perform like one is *not* the norm). And, of course, professions do not always embody all these core features well. However, it is impossible to organize or teach a curriculum to prepare future practitioners without at least tacitly commenting on what each of these six core tasks contributes to the profession's knowledge, skill, and attitudes". Sullivan, William *et al.*, *op. cit.*, p. 22.

<sup>80</sup> "The conversation on how to best prepare lawyers is no longer confined to the offices, conference rooms, and hallways of the legal education academy. In the fall of 2011, the *New York Times* ran a feature article titled, "What They Don't Teach Law Students: Lawyering". The criticism was blunt, as the article explained, "Law schools have long emphasized the theoretical over the useful, with classes that are often overstuffed with antiquated distinctions, like the variety of property law in post-feudal England. Professors are rewarded for chin-stroking scholarship" (Segal, 2011), Moss, David M., Moss Curtis, Debra (ed.), *Reforming Legal Education, Law Schools at the Crossroads*, Information Age Publishing, 2002, pp. 240 y p. 2.

<sup>81</sup> Sullivan, William *et al.*, *op. cit.*

<sup>82</sup> *Ibidem*, p. 10.

La formación impartida tradicionalmente bajo el paradigma “*think like a lawyer*”, estaba construido bajo una particular pedagogía jurídica. Las escuelas norteamericanas tienen su antecedente en la famosa escuela de Derecho de Harvard. *Harvard Law School*. Es así, que la pedagogía jurídica fue desarrollada bajo el método del caso y el diálogo socrático.

Las diferentes maneras en que se prepara a los alumnos para el ejercicio de la profesión jurídica, la regulación de la profesión, así como la concepción en cada uno de los países acerca de qué es la ética jurídica, nos coloca ante dos realidades distintas. Algunas experiencias de enseñanza de la ética jurídica que podrían ser aplicadas en México, es la vinculación que existe entre la noción y conocimiento teórico del tema con la realidad, es decir, se estudian los deberes profesionales en base a situaciones concretas. Como lo he reiterado el interés de los estudiantes norteamericanos a la ética jurídica, surge en gran parte de los exámenes que son aplicados en torno a la responsabilidad profesional; en México no queda claro, cuál es el interés de los alumnos en torno a la temática. Resulta digno de analizar si las escuelas de Derecho en México están claramente orientadas al ejercicio profesional de los estudiantes. En relación a la ética jurídica, tal orientación permite enfrentar al estudiante ante situaciones que aparecerán en el ejercicio profesional, lo cual, aplicado a la ética es de un valor inigualable.

## V. BIBLIOGRAFÍA

- AMERICAN BAR ASSOCIATION, *Commission on Ethics 20/20*, EUA, 2012, [http://www.americanbar.org/groups/professional\\_responsibility/aba\\_commission\\_on\\_ethics\\_20\\_20.html](http://www.americanbar.org/groups/professional_responsibility/aba_commission_on_ethics_20_20.html)
- , *Guía para el fortalecimiento de la enseñanza y el ejercicio del derecho en México*, Iniciativa Para el Estado de Derecho, México, 2013, [http://www.academia.edu/2588836/GU%C3%8DA\\_PARA\\_EL\\_FORTALECIMIENTO\\_DE\\_LA\\_ENSE%C3%91ANZA\\_Y\\_EL\\_EJERCICIO\\_DEL\\_DERECHO\\_EN\\_M%C3%89XICO](http://www.academia.edu/2588836/GU%C3%8DA_PARA_EL_FORTALECIMIENTO_DE_LA_ENSE%C3%91ANZA_Y_EL_EJERCICIO_DEL_DERECHO_EN_M%C3%89XICO).
- , [http://www.americanbar.org/about\\_the\\_aba.html](http://www.americanbar.org/about_the_aba.html).
- , *Índice para la reforma de la educación jurídica para México*, Iniciativa Para el Estado de Derecho, México, junio de 2011, [http://www.americanbar.org/content/dam/aba/directories/roli/mexico/mexico\\_legal\\_education\\_reform\\_index\\_2011\\_sp.authcheckdam.pdf](http://www.americanbar.org/content/dam/aba/directories/roli/mexico/mexico_legal_education_reform_index_2011_sp.authcheckdam.pdf)
- , *Law Schools Seeking Bar Approval*, [http://www.americanbar.org/groups/legal\\_education/resources/accreditation/schools-seeking-aba-approval.html](http://www.americanbar.org/groups/legal_education/resources/accreditation/schools-seeking-aba-approval.html).

- , *Model Rules of Professional Conduct*, [http://www.americanbar.org/groups/professional\\_responsibility/publications/model\\_rules\\_of\\_professional\\_conduct.html](http://www.americanbar.org/groups/professional_responsibility/publications/model_rules_of_professional_conduct.html).
- , *Section of Legal Education and Admissions to the Bar*, [http://www.americanbar.org/groups/legal\\_education/resources/pre\\_law.html](http://www.americanbar.org/groups/legal_education/resources/pre_law.html).
- , *Task Force on the Future of Legal Education Informational Report to the House of Delegates*, [http://www.americanbar.org/groups/professional\\_responsibility/task-force-on-the-future-of-legal-education.html](http://www.americanbar.org/groups/professional_responsibility/task-force-on-the-future-of-legal-education.html).
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES), *Anuario estadístico 2013*, <http://www.anui.es.mx/content.php?varSectionID=166>.
- , *Anuario estadístico 2014*, <http://www.anui.es.mx/content.php?varSectionID=166>.
- BERGMARK, Martha, “We don’t need fewer lawyers, we need cheaper ones”, *The Washington Post*, Washington, junio 2015, <https://www.washingtonpost.com/posteverything/wp/2015/06/02/we-dont-need-fewer-lawyers-we-need-cheaper-ones/>.
- BLACK’S LAW DICTIONARY, 2a. ed., [thelawdictionary.org/jurisdiction](http://thelawdictionary.org/jurisdiction).
- CROTTY, Homer D., *Code of Recommended Standards for Bar Examiners*, American Bar Association, núm. 6.
- DZIENKOWSKI, *The Lawyer’s Deskbook on Professional Responsibility*, ABA, 2012, Thomson.
- FRIEDLAND, Steven, Hess, Gerald F. (ed.), *Teaching the Law School Curriculum*, Carolina Academic Press, Durham, North Carolina, 2004.
- GALLUP OPINION POLL, honesty/ethics in professions, noviembre 2012, <http://www.gallup.com/poll/1654/honesty-ethics-professions.aspx>.
- HAMILTON, Neil W., *Roadmap: The Law Student’s Guide to Preparing and Implementing a Successful Plan for Meaningful Employment*, American Bar Association, 2015.
- HESS, Gerald, Martin, Earl F., “Developing a Skills and Professionalism Curriculum—Process and Product”, *University of Toledo Law Review*, Marzo 1, 2010, vol. 41, invierno 2010.
- HOFFMAN, David, *Hints on the Professional Deportment for Lawyers with some counsel to Law Students*, 1846, Philadelphia, Thomas, Cowperthwait & co.
- KING, Donald B., *Legal Education for the 21st Century*, Rothman, Colorado, 1999.
- LAW SCHOOL ADMISSION TEST, <http://www.lsac.org/jd/lsat/about-the-lsat>.
- MATTHEWS, Dylan, “Obama thinks law school should be two years, the British think it should be one”, *The Washington Post*, agosto de 2014, <http://>

- www.washingtonpost.com/blogs/wonkblog/wp/2013/08/27/obama-thinks-law-school-should-be-two-years-the-british-think-it-should-be-one.*
- MAXWELL, Bloomfiel, *David Hoffman and the Shaping of a Republican Legal Culture*, 38 md. L. Rev, 1979, *Apud.* Dzienkowski.
- MCCORMICK, Marcia *et al.*, *Becoming a Law Professor A Candidate's Guide*, American Bar Association, Chicago, 2010.
- MONROE, H. Freedman y SMITH, Abbe, "Understanding Lawyer's ethics", *Lexis Nexis*, Newark, 2004.
- MOSS, David M. y MOSS CURTIS, Debra (eds.), *Reforming Legal Education, Law Schools at the Crossroads*, Information Age Publishing, 2002.
- MUNNEKE, Gary A. *The Legal Career Guide: From Law Student to Lawyer, Lawpractice Management Section*, American Bar Association, Chicago, 2002.
- NATIONAL CONFERENCE OF BAR EXAMINERS, *2014 Bar Examination and Admission Statistics*, vol. 84, marzo del 2015, <https://www.ncbex.org/publications/statistics/>.
- RHODE, Deborah, *The trouble with Lawyers*, Oxford, Nueva York, 2015.
- RUBIN, Edward, "What's Wrong with Langdell's Method and What to Do about It", *Vanderbilt Law Review*, 609, 610, 2007.
- SHEPPARD, Stephen M., "The American Legal Profession in the Twenty-First Century", *The American Journal of Comparative Law*, EUA, vol. LXII, 2014.
- SULLIVAN, William *et. al.* "Educating Lawyers: Preparation for the future of Law", *The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, 2007.
- VEASEY, Hon. E. Norman, "Commission on Evaluation of the Rules of Professional Conduct ("Ethics 2000") Chair's Introduction" American Bar Association, EUA, 2002, [http://www.americanbar.org/content/dam/aba/administrative/professional\\_responsibility/e2k\\_chair\\_intro.authcheckdam.pdf](http://www.americanbar.org/content/dam/aba/administrative/professional_responsibility/e2k_chair_intro.authcheckdam.pdf).

## CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA DEL PROCESO DE FORMACIÓN EN ASESORÍA JURÍDICA DEL TURISMO DEL ESTUDIANTE DE DERECHO. UN ANÁLISIS TEÓRICO-CONCEPTUAL

Dayán GARCÍA DARIAS\*

**RESUMEN:** El actual proceso de formación en asesoría jurídica del turismo del estudiante de la licenciatura en Derecho de la Universidad de Pinar del Río presenta carencias en su concepción, al manifestarse de forma asistémica, atomizada y descontextualizada. No existiendo una concepción curricular integral de los contenidos del Derecho del Turismo en la Disciplina de Derecho de Empresa ni en la Disciplina Principal Integradora, lo que imposibilita al estudiante de Derecho una vez egresado cumplir con el modelo del perfil del profesional en el ámbito del turismo.

Este artículo busca fundamentar teórica y conceptualmente la pertinencia de una concepción pedagógica del proceso de formación en asesoría jurídica del turismo que posibilite la habilitación de los recursos humanos que desde una perspectiva profesional diseñarán, aplicarán y harán cumplir las políticas estatales destinadas al desarrollo del sector turístico, al tiempo que busca solucionar un déficit en la formación curricular del estudiante de derecho

**ABSTRACT:** The current process of training in legal counseling tourism student of law degree from the University of Pinar del Rio presents weaknesses in its conception, asystemic to manifest itself, fragmented and decontextualized. There exists a comprehensive curriculum design of the contents of the Law of Tourism Discipline Business Law or the Primary Field Integrator, making it impossible law student graduated after meeting the model of the professional profile in the field of tourism.

This article seeks to substantiate theoretically and conceptually the relevance of a pedagogical training process law office of tour-

---

\* Licenciado en Derecho y maestrante en Ciencias de la Educación, Profesor Instructor de la Universidad de Pinar del Río, Cuba.

ism that enables the empowerment of human resources from a professional perspective designed, you will apply and enforce government policies for the development of the tourism sector while trying to solve a shortfall in the training curriculum of law student.

**PALABRAS CLAVES:** Formación, Pedagogía, Derecho, Turismo, Asesoría.

**KEYWORDS:** Training, Education, Law, Tourism, Counseling.

**SUMARIO:** I. *Turismo, derecho y las ciencias de la educación.* II. *El proceso de formación en asesoría jurídica del turismo. Referentes teóricos.* III. *Aproximación conceptual a la asesoría jurídica del turismo y a su proceso de formación.* IV. *Propuesta de concepción pedagógica del proceso de formación en asesoría jurídica del turismo. Contexto, bases teóricas y resultados esperados.* V. *Conclusiones.* VI. *Bibliografía.*

## I. TURISMO, DERECHO Y LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Elevar las facultades de los asesores legales de entidades estatales y no estatales en Cuba, es uno de los principales retos del sistema de justicia... para ir a la par de las transformaciones políticas, económicas y sociales. Ese jurista necesita ampliar y fomentar el espectro de conocimientos en materia legal, puesto que es el encargado de brindar consultoría a cualquier empresa (AIN, 2015).

María Esther REUS GONZÁLEZ  
*Ministra de Justicia*

El Derecho no es la panacea que resuelve todos los males del sector turístico, sin embargo los atempera, los modula, los canaliza... El derecho será motor o traba según como sepamos construirlo todos los ciudadanos que participamos de él (Casanova, 2015).

La formación de los estudiantes en la educación superior persigue la suprema tarea de constituir desde las mismas aulas los profesionales competentes y altamente calificados que requiere la sociedad para impulsar el desarrollo económico, político, social y cultural de la nación. Se aspira a que los egresados sean capaces de enfrentar en condiciones óptimas los retos y dificultades que la vida laboral impone y que dicho desenlace sea favorable. En tal sentido los enfoques que sobre la educación superior se han propuestos reafirman la necesidad de ir perfeccionando los planes de estudios y adaptar los mismos a las realidades concretas y a las necesidades básicas de la práctica profesional.

Sobre estos criterios y atendiendo que en la actualidad la actividad turística en nuestro territorio constituye un importante renglón de la economía, fuente generadora de empleo y de satisfacción de necesidades materiales y espirituales, la formación de profesionales competentes en la tutela jurídica de las relaciones sociales que se establecen en este contexto es una necesidad impostergable. Se hace evidente la importancia que posee la industria turística para los planes de desarrollo económico-sociales del Estado, la cual quedó reflejada en los Lineamientos del Partido Comunista de Cuba sobre la Política Económica y Social de la nación, los que establecen en su capítulo IX, lineamientos 255 y 256 que el objetivo fundamental de la actividad turística en la captación directa de divisas, incrementando el ingreso medio por turista, destacando que la actividad turística deberá tener un crecimiento acelerado que permita dinamizar la economía, sobre la base de un programa de desarrollo eficiente. Según el Anuario Estadístico de Cuba del 2013 confeccionado por la Oficina Nacional de Estadística e Información, los ingresos totales asociados al turismo internacional ascendieron a 2627 millones de CUC con una tasa de crecimiento anual desde el 2010 de 6.06 % (ONEI, 2013), con una llegada de visitantes a nuestra isla de enero hasta abril de 2015 de 1467386 turistas, representando un incremento del 114.4% respecto a este período del 2014 (ONEI, 2015).

Un estudio como el que proponemos se descubre pertinente si tenemos en cuenta que desde el mismo modelo del perfil del profesional del derecho su objeto de trabajo recae la acción del profesional y estará dirigido a la impartición de justicia dentro del sistema jurídico y político del país en el ámbito de las relaciones constitucionales; las civiles; las familiares; las administrativas; las empresariales; las laborales y de seguridad social; las internacionales en los ámbitos público y privado; las penales; las procesales y las actividades académicas en la educación superior.

El modo de actuación se concibe como el proceso mediante el cual el profesional actúa sobre el objeto de trabajo. Fátima Addine, sostiene que

los modos de actuación constituyen una generalización de los métodos profesionales, lo cual permite al profesional actuar sobre los diferentes objetos inherentes a la profesión, con una lógica tal que refleje que el egresado ha aprehendido los contenidos esenciales de la ciencia durante el proceso de formación profesional, pero en interacción con la lógica esencial de la profesión (Addine, 2006, p. 1).

Así, el modo de actuación profesional, al ser generalización de los métodos de trabajo del profesional, se configura a partir de potenciar el máximo nivel de integración de núcleos de conocimientos, invariantes de habilidades y valores de las áreas disciplinares, en la solución de los problemas presentes en los objetos de trabajo, a través de lo cual se va construyendo el objeto de la profesión, en el tránsito del estudiante por cada uno de los años de su proceso de formación, expresando la lógica con que actúa y su identidad profesional (Alfonso s/f), el cual en este caso es la “Impartición de Justicia”, conformado por acciones como la detección de situaciones jurídicas, asesoría y representación legal, control y preservación de la legalidad) acerca al estudiante a su realidad profesional.

Igualmente se debe tener en cuenta que dentro de los campos de acción en la carrera de Derecho se encuentran la asesoría jurídica y dentro de sus esferas profesionales puede trabajar en organismos, empresas y otras entidades. De esta forma se evidencia que el profesional del derecho debe estar preparado para desarrollar sus funciones profesionales, dígame la asesoría jurídica, en las entidades, empresas y organismos cuyo objeto social es relaciona directa o indirectamente con la actividad turística.

La investigación sobre el proceso de formación para la asesoría jurídica en el turismo se evidencia oportuna para las ciencias didáctica y jurídica. Por una parte el jurista labora como tal en diversos campos de la compleja urdimbre de relaciones que constituyen el antes definido sistema de Derecho. En general, y no de forma exclusiva ni excluyente, puede laborar y de hecho labora en las empresas nacionales o mixtas, organismos y cooperativas como asesor legal. Dicho campo de acción encuentra su antecedente en la época de oro de la antigua jurisprudencia romana donde se decía que el jurista realizaba tres grandes actividades: *cavere*, esto es, la redacción de las fórmulas correspondientes a los actos jurídicos en que intervenían; *ogere*, o la acción directa, oral y como letrado, cuando abogaba en los juicios y *respondere*, cuando evacuaba consultas que se le sometían, es decir, cuando emitía dictámenes jurídicos. Esta brillante generalización contiene aún parte importante de actualidad, pues el jurista ciertamente actúa como asesor, siendo la asesoría jurídica uno de los dos grandes campos de acción técnica del egresado de derecho.



Sobre la mirada de la Pedagogía y Didáctica, el estudio del proceso de formación en asesoría jurídica del turismo también resulta pertinente. El mismo busca solucionar un déficit en la formación curricular del mismo, teniendo en cuenta que de forma especial y particular las instituciones, relaciones jurídicas, situaciones antijurídicas y otras cuestiones trascendentes a dicha actividad no forma parte del programa de la carrera, ni sus contenidos son abordados por otras asignaturas con la pertinencia y desde la concepción didáctica requerida. Se precisa un análisis del currículo de la carrera de derecho y de forma particular de los objetivos y habilidades de la disciplina Derecho de Empresa.

Un abordamiento desde la didáctica a la formación del futuro profesional del Derecho en asesoría jurídica del turismo posibilitará egresar de nuestras aulas a los asesores legales que deberán levantar alrededor de esa importante base económica que es el Turismo, una plataforma jurídica que permita, no sólo la regulación de la actividad, sino además, su necesario control y el fomento de su desarrollo. Por esta razón, el acercarnos desde esta ciencia educativa resulta ser una primicia para la ciencia, al tiempo que una necesidad. Lo primero por el enfoque integrador e interrelacionado de las ciencias de la educación con el Derecho y lo segundo por las carencias de formación que aún persisten en el estudiante de Derecho, las cuales se les deben tratar para lograr un correcto accionar profesional de egresado de Derecho en el ámbito de la asesoría jurídica.

## II. EL PROCESO DE FORMACIÓN EN ASESORÍA JURÍDICA DEL TURISMO. REFERENTES TEÓRICOS

En las últimas décadas la provincia de Pinar del Río se ha destacado como un impórtate polo turístico en el Caribe y a nivel mundial bajo la modalidad de ecoturismo o turismo de naturaleza. En este contexto de proliferación de organismos, empresas y otras entidades relacionadas con la actividad turística la formación de los recursos profesionales en esta esfera es una necesidad impostergable para diseñar, implementar y evaluar las políticas de promoción y gestión turística. En la actualidad la formación de los profesionales de la actividad turística carece de los fundamentos jurídicos que la componen, siendo similar esta situación en la formación de los profesionales del Derecho, teniendo en cuenta que de forma especial y particular las instituciones, relaciones jurídicas, situaciones antijurídicas y otras cuestiones trascendentes a dicha actividad no forma parte del currículo de la carrera, ni sus contenidos son abordados por otras asignaturas con la pertinencia y desde la concepción

didáctica requerida. Son los profesionales de Derecho los encargados de edificar sobre el núcleo conceptual del turismo una plataforma legal y doctrinal, o dicho en otras palabras y atendiendo a los modos de actuación del profesional del derecho, los mismos deben asesorar, representar, controlar y preservar la legalidad e impartir justicia en las diferentes esferas de actuación, en este caso, la actividad turística.

En tal sentido el proceso de formación en asesoría jurídica del turismo del estudiante de la licenciatura en Derecho de la Universidad de Pinar del Río presenta carencias en su concepción, al manifestarse de forma asistémica, atomizada y descontextualizada. No existiendo una concepción curricular integral de los contenidos del Derecho del Turismo en la Disciplina de Derecho de Empresa ni en la Disciplina Principal Integradora, lo que imposibilita al estudiante de Derecho una vez egresado cumplir con el modelo del perfil del profesional en el ámbito del turismo.

### 1. *La enseñanza de derecho en el mundo y en Cuba*

Para entender el verdadero sentido y alcance del proceso de formación de estudiantes de Derecho en asesoría jurídica del turismo es pertinente realizar ante todo un análisis teórico amplio de dicho objeto, a sabiendas de que la formación de los futuros juristas en esta área específica de las ciencias de Derecho es relativamente reciente. No obstante la enseñanza del Derecho tiene un origen remoto en la historia de la humanidad, encontrándose los primigenios referentes en las primeras escuelas griegas y romanas de la antigüedad y anterior a la creación de las universidades mismas, las que son un producto propio de la temprana Edad Media. Ya hacia los siglos VI y VII se habla de que la Educación Superior alcanza su mayor desarrollo en China. Para entonces existieron verdaderos doctorados (Kiu) en Letras, Derecho, etc. Por otra parte, las escuelas jurídicas del Imperio Romano comenzaron su desarrollo desde la antigüedad y tuvieron, algunas de ellas, carácter público estatal, aunque no otorgaban títulos o grados académicos. En El Cairo, Egipto, la mezquita Al-Azhar albergó desde el año 988, la más antigua institución de Educación Superior islámica que todavía sigue funcionando, famosa por sus enseñanzas de jurisprudencia.

El origen del término universidad está derivado de la voz latina *universitas*, cuyo nacimiento se remonta al Digesto, del Corpus Iuris Civilis del emperador Justiniano en Roma, donde la *universitas* es lo contrario de lo *singuli*, y significa el conjunto de los seres particulares o elementos constitutivos de una colectividad, distinta de los individuos que la integran. En el

lenguaje legal del Derecho Romano, universidad era la unión organizada de gentes con intereses y estatus jurídico independiente.

En Bolonia, considerada la primera de las universidades surgidas en el mundo occidental, predominaron desde un inicio los estudios jurídicos. En principio, aunque no en todas partes, la universidad contó con cuatro facultades: Artes Liberales, Medicina, Derecho y Teología (Pardo, 2015).

La enseñanza del Derecho en Cuba se remonta al mismo origen de las instituciones universitarias en la primera mitad del siglo XVIII, al fundarse la Real y Pontificia Universidad de San Jerónimo de La Habana, actual Universidad de La Habana, en 1728. En aquella universidad escolástica y colonial se iniciaron, desde el principio, los estudios de Derecho, llenos de memorismo y dogmatismo, con un fuerte ingrediente del antes llamado *Trivium* y *Cuatrivium*.

El Seminario de San Carlos y San Ambrosio de La Habana, con la figura de Félix Varela y Morales quien inauguró la Cátedra de Constitución en dicho plantel constituye otro ejemplo en la enseñanza específica de esta materia en la etapa colonial. Acerca del objeto de la misma y su finalidad él mismo expresó en su discurso inaugural (Pardo, 2015):

[...] y yo llamaría a esta cátedra, cátedra de la libertad, de los derechos del hombre, de la garantías nacionales, de la regeneración de la ilustre España, la fuente de las virtudes cívicas, la base del gran edificio de nuestra felicidad, la que por primera vez ha conciliado entre nosotros las leyes con la filosofía, que es decir, las ha hecho leyes; la que contiene al fanático y al déspota, estableciendo y conservando la Religión Santa y el sabio Gobierno; la que se opone a los atentados de las naciones extranjeras, presentando al pueblo español no como una tribu de salvajes con visos de civilización, sino como es en sí, generoso, magnánimo, justo e ilustrado.

No sería exagerado afirmar que el ritmo científico y los avances en esos estudios jurídicos se desplazaron, en importante medida, de la vieja Universidad de San Jerónimo al mencionado Seminario de San Carlos.

Los años de las luchas por la independencia de nuestra patria trascendieron al ámbito académico, por una parte dada la represión a las manifestaciones del pensamiento iluminista y liberal y por otra al intento de arraigar los cánones escolásticos a la enseñanza del Derecho.

Al frustrarse el esfuerzo libertador con la intervención de los Estados Unidos, primero en nuestra guerra de independencia y, como consecuencia de ello, en los destinos políticos, económicos y sociales de nuestro país, la presencia norteamericana se dejó sentir en la vida académica, pero ciertamente se limitó a introducir su visión pragmática en algunas zonas del

estudio y la ciencia del Derecho. En los años de la república neocolonial, los estudios de Derecho oscilaron entre su adscripción a un pensamiento iusnaturalista casi pietista, absolutamente idealista y políticamente liberal burgués o un pensamiento positivista, francamente normativista desde la década de los años cuarenta del siglo XX en que fue casi literalmente indetenible la influencia de Hans Kelsen entre nosotros (Universidad de la Habana, 2015).

Como afirma el doctor Julio Fernández Bulté (Pardo, 2015):

Mucho normativismo, mucho positivismo y poca escuela de pensar abierto y creador fue el signo de aquellos años. Apenas algunos balbucesos neokantianos en las filas del movimiento católico universitario, y algunos que comenzaron a abreviar del poderoso pensamiento egologista de Carlos Cossio.

Al triunfo de la Revolución de 1959 la gestión de la universidad y la propia enseñanza del Derecho se vuelcan a nuevos rumbos. Por una parte se propone la gestión de una universidad útil, técnica, operativa, que respondiera a las exigencias del desarrollo frenado por cuatro siglos de colonialismo y cinco décadas de neocolonialismo y por otra se busca una nueva concepción filosófica y científica del Derecho en Cuba.

El proceso revolucionario, al concluir el Primer Congreso de PCC en 1975 y superada la etapa de provisionalidad institucional al amparo de la Constitución Socialista de 1976 y la creación del Ministerio de Educación Superior, inició el largo proceso de diseño y perfeccionamiento de los planes de estudio con marcadas ambiciones pedagógicas y científicas. En este contexto se implementaron los planes A, B, C, C perfeccionado y D, todos los cuales buscaban, como norma general y no sin tropiezos, una universidad amplia, teórica, investigativa, profundamente generalizadora y humanista y una enseñanza jurisprudencial bajo el principio de enseñar Derecho y no solo legislación.

## 2. *La asesoría jurídica y el Derecho Mercantil, evolución y didáctica*

Los estudios en asesoría jurídica, también conocidos como Derecho de Empresa, de Empresario o simplemente Derecho Mercantil dada su inicial regulación independiente del Derecho Civil, se remontan al surgimiento de esta rama de las ciencias jurídicas, encontrando sus primeros referentes en los pueblos de la antigua Roma donde se establecieron las primeras relaciones jurídicas a partir del desarrollo de las actividades mercantiles en los siglos X y XI. En esta época el estudio de la materia jurídica mercante se

basada en la reproducción dogmática de sus disposiciones generales conocidas como Estatutos (Estatuto de Florencia de 1301, Estatuto de Pisa de 1305, etcétera).

Con el surgimiento de los modernos estados nacionales evoluciona el Derecho Mercantil y su enseñanza se centra en las legislaciones nacionalistas, básicamente las órdenes reales, cédulas, decretos y ordenanzas de la época, siendo el comerciante el eje central de las relaciones jurídicas. Con el advenimiento de la Revolución Francesa se impulsa el movimiento codificador siendo la codificación napoleónica la máxima expresión de este movimiento. La codificación del Derecho Mercantil en el Código Francés de 1807 se caracterizó por ser certera, racional, con normas claras y precisas, siendo este ordenamiento jurídico un resultado de la actividad absolutista del Estado. En esta época el Derecho Mercantil y su enseñanza abandonan su enfoque unidireccional hacia el comerciante y se redirecciona a los actos de comercio (Cuevas, 2015).

En Cuba, el estudio del Derecho Mercantil coincide con la iniciación educativa universitaria propiamente dicha, teniendo como referente el comienzo del tráfico de las operaciones mercantiles entre las Indias y España. En este período las normas mercantiles procedían de las autoridades españolas lo que permite afirmar que el Derecho Mercantil en Cuba nace como un derecho legislado impuesto por la monarquía española. La enseñanza del Derecho Mercantil en la etapa colonial se basaba en el estudio de las normas existentes, entre ellas las “Ordenanzas de Cáceres” de 1573 y con posterioridad el Código de Comercio Español de 1885 el que se extendió a Cuba después de sancionado el Real Decreto del 28 de enero de 1886.

En la época neocolonial quedó subsistente el Código de Comercio de 1886 aunque se dictaron leyes, órdenes militares, decretos y otras disposiciones que modificaron dicho cuerpo legal, tratando de elaborar un ordenamiento legal genuinamente cubano, lo cual fracasó. El estudio de esta materia adoptó los principios normativistas y positivistas, repasando las normas vigentes referentes a la materia.

Con el triunfo de la Revolución el estudio del Derecho Mercantil sufrió los cambios propios de las nuevas condiciones históricas del momento. De apoco se abandonó la concepción liberal burgués que se poseía de la economía nacional y se da paso al principio de planificación de la economía, impulsándose el estudio del Derecho Económico dada su función regulatoria de las relaciones que se establecían en la empresa estatal socialista. El Derecho Mercantil cobra nuevamente importancia en la formación curricular de los futuros juristas tras el derrumbe del campo socialista y la necesaria apertura de la economía nacional al capital extranjero. La inserción de Cuba en

un contexto mundial de creciente globalización, en que imperan las normas y leyes del mercado, obligó la readecuación de los planes de estudio para reaccionar ante la situación mundial imperante. A partir de las líneas de descentralización que orientó la Dirección Docente metodológica del MES se vertebran los esfuerzos e intentos por mejorar y profundizar el contenido programático de las asignaturas que incidían en esas nuevas situaciones, *verbi gratia*, Comercial Internacional, Mercantil, Marítimo, Propiedad Industrial, y otras técnicas como la organización empresarial (Universidad de la Habana, 2015).

### 3. *El Derecho del Turismo, regularidades de su enseñanza*

Por su parte el proceso de formación para la asesoría jurídica en la actividad turística propiamente dicha es relativamente reciente en el contexto internacional. Desde una perspectiva histórica no es errado afirmar que los programas de derecho para el turismo en América Latina en general son más o menos recientes y por lo tanto su reflexión está, desde el punto de vista científico, en estado embrionario. Hubo un tiempo donde las facultades o departamentos de turismo de las distintas universidades eran consientes de la necesidad curricular de incorporar las temáticas jurídicas, aunque no tuvieran claro cuales, ni con que perfiles docentes, ni en qué momentos de las respectivas carreras se debían integrar. Esto causaba múltiples inconvenientes que lógicamente se reflejaban en temarios insólitos, profesores con débiles o nulos vínculos con las actividades que pretendían explicar desde el Derecho y materias ubicadas en los primeros meses de la carrera donde el estudiante apenas entendía el funcionamiento operativo de las empresas (Casanova, 2012).

Por razones de mercado las universidades, se vieron ante la disyuntiva de incorporar a sus facultades o departamentos las carreras vinculadas a la industria de la hospitalidad, donde algunas universidades optaron por una perspectiva humanista y las agregaron a sus facultades de ciencias sociales. Otras, desde una visión más técnica se inclinaron por anexarlas a sus departamentos de Demografía, o bien al departamento de Geografía y finalmente hubo instituciones que desde una interpretación más cercana a lo empresarial las ubicaron en el ámbito de las ciencias económicas (Casanova, 2015).

Desde el inicio del planteo curricular se vio como obvio que no podía estar ausente la materia normativa que completaran la visión del futuro profesional, con el marco regulatorio del sector. En tal sentido se concibió

este proceso en el último o anteúltimo año de la carrera, pero sin observar las cuestiones fundamentales sobre las que debieran basarse toda la asignatura, es decir, ¿que se enseña?, ¿Cómo se enseña? y ¿para que se enseña? El entonces denominado “Derecho Turístico” que se enseñaba en las facultades de Turismo estaba, en el mejor de los casos, acotado a una media docena de normas mal explicadas. Por el contrario, en las carreras de Derecho el tema del turismo no se abordaba como un todo, sino fragmentadamente y en distintas materias. Si alguien en una facultad de Derecho se proponía ponderar la actividad, debía concentrarse en hacer lo mismo que se hacía en las carreras de Turismo: tomar la Ley como única fuente y enumerar la legislación turística a nivel nacional.

Tras celebrarse la 16a. Conferencia Mundial del Foro Internacional de Abogados Especializados en Viajes y Turismo, realizado en Buenos Aires, se propuso concebir un programa de formación que brindara al futuro profesional en turismo elementos conceptuales suficientes para resolver las distintas situaciones jurídicas que pudiese presentarse a lo largo de su carrera y saber cuándo y en qué términos recurrir a un profesional del Derecho. No era raro al tomar un programa de cualquier universidad el poder verificar que los ejes temáticos del mismo era una suerte de curso de Derecho Civil, resumido y acelerado con algunas referencias a las leyes de hotelería y agencias de viajes. Nada más contradictorio ni alejado de los contenidos, habilidades y valoraciones que el educando debía incorporar en esta etapa de su formación. Tal parecía que se manejaba la idea de que: “Debe haber una materia de Derecho, no sabemos bien o para qué; que el contenido lo ponga el abogado que la dicte”.

Con absoluta certeza se pudiese afirmar que el proceso de formación en asesoría jurídica de la actividad turística, o como también se le conoció en otras latitudes, Derecho del Turismo, en una etapa inicial se caracterizó por:

- La ausencia de fundamentos teóricos que sustentarán la necesidad de impartir la materia jurídica turística, basando su pertinencia en razonamientos empíricos.
- Un abordamiento de la materia desde las distintas ramas de Derecho, sin que existiera al respecto un enfoque integral del proceso. No erar raro encontrarse con un Derecho Administrativo del Turismo, un Derecho Privado del Turismo, un Derecho Internacional del Turismo, etcétera.
- La enseñanza de la materia basada en el análisis y estudio de la legislación, que generosa y dispersa, regulaba la actividad turística, siendo pocos los textos doctrinales especializados.

- La ausencia de objetivos, habilidades y contenidos propios de la enseñanza de la materia jurídica turística.
- La escasa o nula formación de los profesionales que impartían su contenido y el enfoque personal que asumían al impartirla.

En la actualidad el contenido referente a la correlación Derecho-Turismo es impartido en diferentes cursos y universidades en todo el mundo, siempre con las particularidades propias de cada programa y modelo de enseñanza asumido. Los principales referentes en la enseñanza del Derecho del Turismo en lengua hispana se encuentran precisamente en las instituciones universitarias españolas, las que con años de experiencia en la materia constituyen la vanguardia académica en este sector.

Un importante ejemplo lo constituye el programa de Derecho Administrativo y Legislación del Turismo que se imparte en el 2o. cuerpo, primer cuatrimestre del Grado en Turismo en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, siendo la misma una asignatura obligatoria en el currículo que responde una forma de educación a distancia. La misma persigue como objetivo “otorgar a los estudiantes los conocimientos básicos y elementales para comprender la legislación turística, sobre el análisis del contexto jurídico de derecho público en el que se va a encontrar el alumno cuando en el futuro se constituya como agente o profesional turístico”.

Las competencias generales que se trabajan en esta asignatura permiten al estudiante:

- Conocer y manejar el marco jurídico para el ejercicio de la actividad turística integrado por toda la legislación administrativa turística.
- Dar sentido a la constitución de la empresa turística, llevando a la práctica problemas concretos de su día a día.
- Conocer la estructura de la organización administrativa que gestiona la competencia turística.
- Identificar y manejar las diferentes herramientas de intervención administrativa sobre los agentes y actividades turísticas.
- Identificar la naturaleza de la competencia turística y la forma en que ésta se ejerce por todas las Administraciones Públicas, integrando el resto de sectores jurídico-administrativos afectados.

La asignatura tiene una parte general donde se analiza el carácter transversal del fenómeno turístico en la legislación sectorial, los aspectos competenciales y las diversas modalidades de actividad administrativa turística:



de planificación, promoción o fomento, arbitraje, prestación de servicios turísticos, de limitación y sancionadora.

En una segunda parte, la especial, se estudia cada una de esas intervenciones administrativas para cada agente turística y por Comunidad Autónoma, con el fin de que el alumno conozca a qué legislación ha de atender en el ejercicio de su futura profesión: agentes alojativos, hoteles, turismo rural, campamentos de turismo, mediadores, informativos, entre otros. Por tanto la asignatura de Derecho Administrativo ofrece el marco legal que necesariamente ha de conocer el agente turístico para ejercer su actividad empresarial en el sector (UNED, 2015).

Por su parte la Universidad de Rioja imparte en el 1er curso de la Diplomatura en Turismo la asignatura Derecho y Legislación de duración anual y carácter troncal. Se traza como objetivo de la misma “abarcar los principios básicos de las tres ramas del derecho de las cuales el futuro profesional deberá tener conocimientos y que, por otro lado, no son tratadas en las otras asignaturas que pudieran tener contenido jurídico” No se trata de introducir al alumno en el Derecho Turístico, sino en el Derecho, en los conceptos esenciales que le serán necesarios manejar para, más adelante, iniciarse en esa rama jurídica concreta.

Dada la ausencia de clases presenciales, son las tutorías la forma asumida en este programa (Universidad de Rioja, 2011).

Introducción al Derecho del Turismo es una asignatura básica que se imparte en el 2o. curso, primer cuatrimestre del Grado en Turismo en la Universidad de Sevilla. La misma se plantea como objetivos.

- Introducir al alumno/a en los conceptos básicos del Derecho.
- Familiarizar al alumno/a con las fuentes del Derecho español.
- Dar a conocer la organización básica de la Administración pública, particularmente en el campo del turismo.
- Estudiar las formas de actuación de la Administración pública.

Desarrollando como competencia específica la de “conocer la regulación básica del turismo en el ordenamiento español”. Siendo la conferencia del profesor y la solución de casos prácticos la forma del proceso docente elegida (Universidad de Sevilla, 2015).

La Diplomatura en Turismo adscrita a la Universidad de Almería imparte la asignatura básica Derecho Privado del Turismo al primer curso e igual cuatrimestre. (Universidad de Almería, 2011).

Igualmente al propio Grado en Turismo de esta universidad se imparte la asignatura optativa Derecho de la Contratación Turística en su 2o. curso.

La misma recoge en dos partes los principales contratos e instituciones relacionadas con la actividad turística de tal forma que abarca en su programa una amplia gama de posibles relaciones contractuales y situaciones conexas a las mismas (Universidad de Almería, 2010).

Derecho Administrativo del Turismo se imparte en de la Diplomatura en Turismo como asignatura optativa del primer curso e igual cuatrimestre en la Universidad de Oviedo. Esta plantea como objetivo “Conocer la organización administrativa del Turismo y su marco competencial y el régimen jurídico administrativo de las empresas y actividades turísticas”. La misma se sustenta en las formas de conferencias y clases prácticas (Universidad de Oviedo, 2015).

Y la Universidad a Distancia de Madrid desarrolla en su Grado en Turismo la asignatura Derecho del Turismo con duración semestral. La misma pretende ahondar en la visión interdisciplinar del mundo jurídico prestando especial atención al impacto del Derecho Administrativo y sus instituciones en el ámbito del turismo. Se destaca que la forma a emplear se encuentra adaptada al método de formación continua y a distancia (UDIMA, 2015).

De forma general se puede apreciar que el proceso de enseñanza del Derecho Turístico y/o sus temas relacionados en las universidades muestreadas es particular para cada una de ellas, sin que exista una regularidad en el mismo. Siendo las diplomaturas o cursos en turismo las que en su totalidad tienen incorporada la materia en sus programas curriculares. No se observa un nomenclador común para referirse a los estudios relacionados al Derecho en el Turismo, siendo el contenido particular para casa caso estudiado. Se destaca que los cursos se han organizado en formas presenciales, como no presenciales, optativos, obligatorios y básicos, a través de conferencias, tutorías y solución de casos práctico.

### III. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA ASESORÍA JURÍDICA DEL TURISMO Y A SU PROCESO DE FORMACIÓN

#### 1. *Proceso, formación y proceso de formación*

Es igualmente importante analizar conceptualmente el referido proceso de formación en asesoría jurídica del turismo. El vocablo proceso proviene del latín *processus*, que significa paso, avance. Según el Diccionario Pequeño Larousse Ilustrado es la evolución de una serie de fenómenos. En el Diccionario Filosófico (Rosental, 1981, p. 376) se refiere a los fenómenos, acontecimientos, hechos que se suceden, pasando por diferentes estados. Se define como

transformación sistemática, sujeta a la ley, de un fenómeno; como el paso del mismo a otro fenómeno (desarrollo).

Para Álvarez (1999) un proceso es una sucesión de estados de un objeto determinado. Otros autores lo definen como una transformación sistemática de los fenómenos sometidos a una serie de cambios graduales, cuyas etapas se suceden en orden ascendente; como tal, solo puede entenderse en su desarrollo dinámico, su transformación y constante movimiento (Colectivo de Autores, 1984, p. 182).

Debemos entender por proceso la definición dada por Páez, L., 2014, al considerar que es la sucesión de etapas de desarrollo de un fenómeno orientado hacia un fin determinado. De esta idea se colige que todo proceso debe tener los siguientes elementos: actor, actividad, etapas y misión. El actor es el agente, el sujeto que interacciona con otros. La actividad es lo que el actor realiza en espacio-tiempo. Las etapas se refieren a las fases en que sucede la actividad del actor, y la misión es la finalidad teleológica de la actividad.

La formación es, según el Diccionario Pequeño Larousse Ilustrado, la acción de formar o formarse. Es sinónimo de educación e instrucción. De Luz y Caballero (1952) en materia educativa considera que “formar es dar carrera para vivir”. “Es el proceso y el resultado cuya función es la de preparar al hombre en todos los aspectos de su personalidad” (Álvarez, 1999, p. 7). A los fines de la Educación Superior cubana, el concepto formación se emplea para caracterizar el proceso sustantivo desarrollado en las universidades con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera universitaria y abarca, tanto los estudios de pregrado como los de postgrado (Horruitinier, 2007, p. 13).

La formación, a partir de las definiciones anteriores, aparece como un proceso multidireccional mediante el cual se transmiten y reciben conocimientos, habilidades, valores, actitudes, costumbres y formas de actuar. Podemos dilucidar y asumimos que se trata de un proceso orientado a preparar integralmente al ser humano para la vida social (Páez, 2014). Coincidimos con Álvarez (1999) en que el proceso de formación es aquel proceso en el cual el hombre adquiere su plenitud, tanto desde el punto de vista educativo como instructivo y desarrollador. “Es el proceso totalizador cuyo objetivo es preparar al hombre como ser social” (Álvarez de Zayas, 1999, p. 9).

Para algunos autores (Álvarez I. B y Fuentes, H., 2003), el proceso de formación del profesional se concibe como un proceso consciente, holístico, dialéctico y complejo, que se configura en un espacio-tiempo flexible a través de la construcción de significados y sentidos entre sujetos; continuo y social, apoyado por las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, que se desarrolla en las universidades con el propósito de garantizar

la formación integral de los profesionales para la adaptabilidad al cambio continuo, mediante la apropiación significativa de la cultura general y profesional.

## 2. *Asesoría y asesoría jurídica*

Por su parte la asesoría es la acción de brindar apoyo a las personas que así lo requieran para que puedan desarrollar diferentes actividades motivos de consulta y finalmente, a través de trabajo de asesoría en cuestión que se brinde, poder lograr la comprensión de diferentes situaciones en las cuales se halla la persona o institución que solicita asesoría. Es la acción tendente a solventar las necesidades de conocimiento de las personas en aquello en lo que presentan dificultades o en aquello que siempre ha constituido para ellos un problema. Es la ayuda que se otorga para resolver dudas específica en un área de interés (Definición ABC, 2015).

El modelo del perfil del profesional del Derecho define asesoría y asesoría jurídica en los siguientes términos (Universidad de la Habana, 2015):

La asesoría es un modo de actuación del profesional del Derecho. Es cierto que esta es la denominación que, quizás con una visión muy reduccionista, se les ha otorgado entre nosotros a los juristas que se desempeñan en los organismos, empresas, instituciones, etc. Su actuación no se limita sólo a ello, aunque por características muy propias de nuestro sistema económico, sea esa la que más cualifica la labor de aquéllos.

La asesoría jurídica es un modo u acción que realizan casi todos los profesionales del Derecho. Hasta los notarios y los propios jueces —cuya función no es por su esencia evacuar consultas— tienen entre sus deberes orientar. Pensemos por ejemplo en el acto de notificación de una sentencia y en la orientación que emiten los jueces a los interesados sobre su derecho a recurrir. Ella, con relación a los demás modos de actuación aquí relacionados, constituye el nivel básico de competencia de un jurista. Las habilidades que la engrosan son esencialmente: determinar si la situación que se somete a su consideración conforma o no una relación jurídica; en caso de serlo, definir la rama o ramas del Derecho en que se encuentra tutelada; y, previa interpretación de la norma o normas pertinentes, orientar las vías apropiadas para su solución conforme a Derecho.

La asesoría jurídica como concepto elemental es aquella actividad que se encarga de ofrecer la información a quien lo necesite para solventar temas relacionados con la aplicación de normativas, leyes y reglamentos en materia de Derecho, ocupando todas las ramas de la misma. Su objetivo es

el asesoramiento legal y resolver asuntos complejos debido a la subordinación de leyes. No obstante lo anterior se ha tomado del hábito de llamar asesoría jurídica o legal por el objeto mismo del tipo de asesoría, la relacionada con la legalidad, lo que las leyes dicen qué hacer o no hacer y en la forma.

La consultoría jurídica o asesoría legal, como también es llamada la asesoría jurídica, es aquella que se especializa en brindar asesoramiento y sustento sobre los diversos aspectos legales de la actividad de la empresa. Las materias más usuales asesoradas son: la constitución de la empresa, los contratos económicos con o sin iniciativa contractual, los aspectos laborales y, la elaboración de disposiciones jurídicas internas de la Administración tales como Resoluciones, Instrucciones y Circulares (Aparicio y Munguía, 2015). Esta no puede verse como un elemento meramente técnico, sino como un elemento indispensable en la toma de decisiones y con el que hay que contar permanentemente (Rodríguez, Valero y Hernández, 2011).

En Cuba los asesores legales tienen disímiles funciones dentro de las empresas estatales de subordinación local o nacional y uniones de empresas, así como en las distintas formas organizativas empresariales que se le subordinan a dichas entidades. El asesoramiento jurídico está organizado en formas de trabajo colectivas o mediante plazas de asesores propios que aún se mantienen en aquellas entidades que así lo requieren, ya sea por el volumen de trabajo o por las funciones de control estatal que ejercen. El Decreto 138 de 20 de marzo de 1987 emitido por el Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros y la Resolución 167 de 30 de julio de 2008 del Ministerio de Justicia constituyen cuerpos normativos que regulan las actividades de estos funcionarios como las de representar y asesorar a los dirigentes, defender los intereses de las entidades, participar en la elaboración de contratos y convenios de cualquier índole, velar por el cumplimiento de la legalidad y por la correcta toma de medidas en cada caso pertinente. Además deben contribuir en lo que compete a la eficiencia de la gestión de la empresa y, en su caso, al fortalecimiento del cálculo económico para el logro de la rentabilidad, entre otras (Aparicio y Munguía, 2015).

La Constitución de la República establece en su artículo 10, lo siguiente: “Todos los Órganos del Estado, sus dirigentes, funcionarios y empleados, actúan dentro de los límites de sus respectivas competencias y tienen la obligación de observar estrictamente la legalidad socialista y velar por sus respetos en la vida de toda la sociedad”. Para contribuir a estos propósitos, es preciso que los dirigentes administrativos a todos los niveles ganen una mayor conciencia de lo vital que resulta, hoy más que nunca, actuar con total respeto de la legalidad. Por ello es primordial que todas las entidades cuenten con un adecuado asesoramiento legal, conforme con las particula-

ridades y la complejidad del trabajo que se desarrolle, tomando en cuenta las verdaderas necesidades y conveniencias de la esfera en particular a la que pertenezca y velar porque en el ejercicio de tal actividad se prioricen los intereses estatales por encima de todo interés. Partiendo de la obligatoriedad que establece el citado artículo 10 de nuestra Carta Magna la labor del jurista en la entidad reviste gran trascendencia jurídico-social por el enfoque y objetivos de su trabajo sobre la base del principio de la legalidad socialista. Ciertamente es que la labor de asesoramiento jurídico desempeña un papel trascendental en el esquema empresarial, en tanto la empresa no puede actuar contrario a la legalidad, pero cuenta con el inconveniente de ser una actividad relativamente reciente con respecto a otras ramas del Derecho y se carece de una doctrina especializada que permita sentar las bases para el desarrollo de tal actividad que por demás implica el dominio de otras ramas con las que se entronca en su realización como son el Derecho Laboral, el Derecho Mercantil, el Derecho Económico, entre otras.

En países como España se mantienen estas modalidades de asesoramiento legal desde la doble perspectiva abogados internos/ abogados externos. Este sector se ha dinamizado y ha cambiado enormemente en la última década. Por una parte los despachos han evolucionado de despachos individuales a despachos colectivos e incluso a auténticas empresas de servicios jurídicos, formatos que conviven y compiten en la prestación de servicios jurídicos a las empresas. Estas formas de organización colectivas del asesoramiento se enfocan en brindar un asesoramiento integral a las empresas y potenciar el crecimiento económico de las mismas, a través del asesoramiento jurídico profesional interviniendo de manera oportuna, activa, eficiente y eficaz en el desarrollo de su objeto social o empresarial. Por otra parte, la función del abogado interno ha evolucionado desde un papel reactivo hasta papeles proactivos cada vez más clave en las operaciones de negocio (Rodríguez *et al.*, 2011).

### 3. *Turismo y derecho del turismo*

Desde una perspectiva epistemológica, el turismo carece de bases teóricas que fundamenten su evolución como campo de conocimiento (Tribe, 1997). Debido a la naturaleza del turismo como objeto de estudio, existe divergencia en su denominación. Mientras que algunos han erróneamente denominado al turismo una ciencia (Hoerner, 2000), otros lo han catalogado como una disciplina (Leiper, 2000; Jennings, 2001). No obstante, debido a la complejidad que implica la categorización de un conocimiento como

ciencia o disciplina tales como la exclusividad conceptual y metodológica, es necesario reconocer que el turismo aún carece de fundamentación teórica y conceptual suficiente que le permitiría convertirse en una disciplina (Cooper, C., Fletcher, J., Fyall, A., Gilbert, D. y Wanhill, S. (2005). Ante esta debilidad epistemológica, la idea de que el turismo es una disciplina ha sido rechazada por académicos del turismo, y su concepción como simple (y a su vez complejo) *campo de estudio* ha sido preferida (Tribe, 1997).

El turismo como campo de estudio se ha conformado por la valiosa aportación de varias disciplinas. Los conceptos y postulaciones teóricas del turismo, así como sus aspectos metodológicos, han sido tradicionalmente iluminados por la contribución de disciplinas y otros campos de estudio como la Sociología, Antropología, Economía, Psicología y Geografía. Debido a las varias dimensiones del turismo, éste ha provisto el espacio académico suficiente para poder ser abordado desde varias perspectivas y ha permitido que varias disciplinas tradicionalmente aborden aspectos que directa o indirectamente se relacionen con las dimensiones económicas, sociales, culturales, políticas y jurídicas del turismo. Esta y otras disciplinas han permitido el entendimiento del turismo en la ausencia de una disciplina turística (Jennings, 2001).

El turismo carece de una definición universalmente aceptada. Sus definiciones han dependido ampliamente de las condiciones y requerimientos específicos para los cuales éstas fueron generadas. Sin embargo, se ha señalado que una definición precisa del turismo es necesaria. Burkart y Medlik (1981) específicamente identifican cuatro propósitos principales de una definición precisa del turismo, siendo el cuarto la búsqueda de una definición de turismo referente a la aplicación de los aspectos legislativos y administrativos en este.

Así, la Organización Mundial del Turismo (1995) define al turismo como las actividades de personas que viajan hacia y permanecen en lugares fuera de su lugar habitual por no más de un año consecutivo con propósitos de ocio, negocios y otros. El énfasis que esta definición pone en la temporalidad del desplazamiento permite catalogar quién es un turista y quién no y de esta manera mantener registros estadísticos de estos movimientos que se realizan bajo dichas condiciones y, como se verá posteriormente, en la aplicación jurídica de éste. En este mismo contexto, y reconociendo que un elemento común en las definiciones de turismo es la visita temporal, Tribe (1995) define al turismo como un desplazamiento temporal hacia destinos fuera de su lugar de residencia habitual por al menos una noche con propósitos de ocio, vacaciones, negocios, entre otros. Esta segunda definición permite identificar a partir del propósito del viaje

qué desplazamientos son de carácter turístico y cuáles no; de igual manera, al mantener que el desplazamiento debe tener una duración mínima de una noche excluye otros desplazamientos breves con carácter turístico (Monterrubio y Colín, 2009).

De acuerdo con Burkart y Medlik (1981), se pueden identificar cinco características principales en las definiciones conceptuales: *i*) el turismo surge del movimiento de personas hacia y su estancia en un destino; *ii*) el viaje hacia así como su estancia y las actividades en el destino son elementos básicos del turismo; *iii*) el turismo involucra actividades distintas de aquéllas realizadas en los espacios de residencia habitual; *iv*) el desplazamiento es de carácter temporal; y *v*) los propósitos son diferentes a la intención de estancia permanente o empleo remunerado en el destino.

Wall y Mathieson (2006) reconocen que el turismo es un fenómeno multifacético y que se compone principalmente de tres elementos: *i*) un elemento dinámico que involucra las decisiones de los viajes y los varios factores de carácter social, económico e institucional que determinan dichas decisiones; *ii*) la estancia en el destino que incluye la interacción con los sistemas económicos, ambientales y sociales del destino; y *iii*) un elemento consecuencial que resulta de los dos componentes anteriores y que se relaciona con los efectos en los subsistemas económico, social y ambiental con los que el turista está directa o indirectamente en contacto.

Con base en las observaciones de Burkart y Medlik (1981) y Wall y Mathieson (2006), se reconoce que el turismo va mucho más allá de aspectos operacionales; es decir, del desplazamiento de los individuos, la duración de su estancia y los propósitos de éste. El turismo, desde una perspectiva holística, se considera un sistema complejo que abarca varios elementos con características únicas e interrelaciones que se conjugan con los sistemas sociales, económicos, políticos, culturales y ecológicos para conformar la complejidad del fenómeno.

En este marco, Goeldner y Ritchie (2009) proponen que el turismo puede definirse como “los procesos, actividades, y consecuencias que surgen de las relaciones e interacciones entre turistas, proveedores de servicios, gobiernos locales, comunidades anfitrionas, y entornos que se involucran en la atracción y recibimiento de visitantes”. De forma similar, aun y desde perspectivas económicas aisladas, Ryan (2003) concibe al turismo como la demanda y la oferta de hospedaje y servicios complementarios para aquellos que permanecen fuera de su lugar de residencia, y los patrones resultantes de esto incluyendo los gastos, creación de ingresos y empleo; en su definición también incorpora aspectos relevante del turismo que no se consideran en definiciones técnicas, entre ellos se ubican las consecuencias sociales, cul-



turales y ambientales que surgen de las visitas así como los cambios psicológicos que resultan tanto para los visitantes como para los anfitriones.

El turismo también puede ser entendido como una industria que planifica, desarrolla, gestiona, implementa y evalúa las políticas de comercialización de productos y servicios de alojamiento, comercio minorista, gastronomía, transporte, recreación y otros relacionados con el turismo propiamente dicho. En Cuba el Ministerio de Turismo es el organismo de la Administración Central del Estado encargado de proponer y, una vez aprobadas, dirigir y controlar la aplicación de las políticas del Estado y del Gobierno en materia de turismo (*Gaceta Oficial de la República de Cuba*, 2015).

En la actualidad la industria turística en Cuba es integrada por las siguientes entidades:

- Corporación de Turismo y Comercio Internacional, Cubanacán S. A.
- Grupo Empresarial Extrahotelero Palmares S. A.
- Grupo Empresarial Gran Caribe S. A.
- Grupo Empresarial Hotelero Islazul S. A.
- Grupo Empresarial de Transporte Turístico Transtur S. A.
- Grupo Empresarial Comercial de Tiendas Caracol S. A.
- Grupo Internacional de Turoperadores y Agencias de Viajes Habanatur S. A.
- Grupo Empresarial Marinas y Náuticas Marlin S. A.
- Complejo Turístico Las Terrazas S. A.
- Grupo Empresarial de Campismo Popular.
- Agencia de Viajes Cubanacán S. A.
- Agencia de Viajes Cubatur S. A.
- Grupo de Turismo Gaviota S. A.
- Compañía Turística Habaguanex S. A.
- Grupo Empresarial Palco.
- Grupo Empresarial Turarte S. A.

Sobre el estudio de las definiciones ofrecidas por los autores previamente citados debemos entender que “el turismo no es ni un fenómeno ni un simple conjunto de industrias. Es una actividad humana que abarca el comportamiento humano, el uso de recursos y la interacción con otras personas, economías y entornos (Bull, 1994). Esta visión de turismo, a la cual nos afiliamos, es general e integradora, y comprende a nuestro entender las dimensiones subjetivas y objetivas del mismo. Por una parte reconoce la institucionalidad del sector turístico, integrado por una amplia gama de organismos, instituciones, empresas, con personalidad jurídica y patrimonio

propio y por la otra, se pondera el carácter objetivo de la actividad turística concreta; es decir, el conjunto de actividades culturales, gastronómicas, de alojamiento, de transportación, etcétera. Se aporta con esta definición una concepción humanista del turismo, siendo el hombre el pilar fundamental en la que descansa esta teoría, al ser el mismo el que organiza, desarrolla, implementa y controla la industria de la hospitalidad al tiempo que es su único consumidor. El igualmente el hombre la figura central en la dinámica de relaciones políticas, sociales, económicas, culturales y medioambientales que se dan en el contexto del turismo.

Aunque se pudiese afirmar que nuestro objeto de estudio se encuentra totalmente conceptualizado a los fines de esta investigación, el proceso de formación del estudiante de la Licenciatura en Derecho en asesoría jurídica del turismo se estrecha objetivamente al concepto de Derecho del Turismo, pues es esta rama de las ciencias jurídicas que se encarga de regular las relaciones sociales que se establecen en el ámbito del turismo. Visto desde una perspectiva genero-especie, la asesoría jurídica del turismo se concreta en la interpretación y aplicación y control de la doctrina y legislación inherentes del Derecho del Turismo.

El derecho y el turismo han mostrado estar íntimamente ligados por tratarse el primero de una actividad humana y el segundo de normas que regulen dicha actividad. El hecho de que el turismo posea componentes que deban regularse para un orden social es, debatiblemente, razón para justificar la existencia de un derecho turístico. A decir de León (2002) “el turismo es una actividad sometida a la regulación jurídica que genera situaciones entre las partes y de éstas con el Estado; razón más que suficiente para aseverar la existencia del derecho turístico”.

Aurióles (2005) menciona que:

El Derecho Turístico puede definirse como aquel sector del Derecho objetivo cuyas normas regulan las relaciones jurídicas nacidas de la actividad turística, entendiéndose por tal la que realizan las personas con motivo de sus desplazamientos o estancias temporales en lugares extraños a su entorno habitual, siempre que la finalidad principal de dichos desplazamientos o estancias no sea la de obtener una remuneración en el mismo lugar visitado.

De forma similar, otros autores han propuesto definiciones del derecho turístico sin lograr mayor trascendencia en su justificación conceptual. Así, González (citado en Pérez 1978) entiende “por derecho turístico —como definición provisional— el conjunto legislativo que tiene por objeto regular el fenómeno turístico nacional e internacional”. Si bien dicha definición

reconoce un conjunto de normas reguladoras, presenta amplia ambigüedad al no esclarecer qué se entiende por fenómeno turístico. Por su parte, Villaseñor (1992) define al derecho turístico como “un conjunto o cuerpo de normas jurídicas que con motivo del turismo regula los actos y relaciones que se dan entre el turista, los prestadores de servicios turísticos y el Estado”. En esta definición, el término motivo del turismo resulta ambiguo, y se limita a la regulación de las acciones de algunos elementos humanos del turismo sin atender, por ejemplo, a la comunidad receptora que también forma parte de las acciones del sistema turístico. Por otro lado, León (2002) concluye que “el derecho turístico es el conjunto de leyes, reglamentos y normas administrativas, tanto de carácter público como privado, relativos a los movimientos migratorios temporales de personas y a la prestación de los servicios turísticos (y generales) que éstas demandan”.

Constituye una regularidad el marcado carácter normativista de las definiciones aportadas por los autores precedentes, debiéndose entender mejor que el Derecho del Turismo es la rama de Derecho que regula las relaciones sociales que se establecen entre el turista, los prestadores del servicio turístico y el Estado en el ámbito del turismo y con motivo de este.

Así pues, el proceso de formación en asesoría jurídica del turismo, en opinión de este autor es la *sucesión de etapas concebidas conscientemente con el propósito de garantizar en el estudiante la apropiación activa de los contenidos propios de la asesoría jurídica como modo de actuación profesional en el contexto del turismo.*

#### IV. PROPUESTA DE CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA DEL PROCESO DE FORMACIÓN EN ASESORÍA JURÍDICA DEL TURISMO. CONTEXTO, BASES TEÓRICAS Y RESULTADOS ESPERADOS

La concepción pedagógica que se propone se contextualiza la carrera de Derecho de la Universidad de Pinar del Río. Es importante destacar que en 1972 se inician en Pinar del Río, de manera inclusiva, los estudios en Derecho, aunque existen antecedentes de la educación universitaria en Pinar del Río que se ubican en la década de 1970. Inicialmente las asignaturas que integran esta Carrera se le comenzaron a impartir a una modalidad de estudios caracterizada por la ausencia de presencialidad, lo cual se denominó *Educación a Distancia*, subordinándose estructural y académicamente a la Facultad de Educación a Distancia de la Universidad de La Habana, lugar este donde sí se estudiaba la Carrera diseñada para el curso regular diurno.

No es hasta el año 2002 cuando la Licenciatura en Derecho comenzó a estudiarse en Pinar del Río, en la modalidad de curso regular diurno e

insertada en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. A partir de esta inclusión, se hizo más que necesario, podría decirse imprescindible, rediseñar las formas de enseñanza y aprendizaje de la Carrera, pues se trataba de un grupo de estudiantes que requerían más horas clases, más nivel de preparación, más contacto con la teoría y por tanto, con sus profesores a quienes se exigía mayor rendimiento curricular y aprovechamiento en la etapa de prácticas pre- profesionales (Santana, 2014).

Aún cuando tenemos definida la contextualización de nuestro objeto de investigación, la muestra que se utilizará está pendiente a determinar. Así como los indicadores de inclusión y exclusión de la misma. Se prevé la participación de alumnos y profesores de la carrera de Derecho de nuestra casa de altos estudios y asesores jurídicos de las empresas e instituciones del sector turístico

El aporte teórico de nuestra investigación radica en la concepción pedagógica propiamente dicha, la que la que integrará y contextualizará con el modelo del perfil del profesional el proceso de formación en asesoría jurídica del turismo.

El aporte práctico de la investigación radica esencialmente en una estrategia para la implementación del modelo pedagógico de formación de estudiantes de Derecho en asesoría jurídica del turismo. Este se materializa en la Universidad de Pinar del Río a través de las siguientes acciones estratégicas específicas:

- Rediseño del programa de la disciplina Derecho de Empresa de forma tal que dentro de las habilidades de la misma se pondere la asesoría jurídica como modo de actuación profesional en el ámbito del turismo.
- Diseño del programa de la asignatura optativa Derecho Turístico, que integrada en la disciplina Derecho de Empresa permitirá al estudiante apropiarse de los contenidos de la misma y cumplir con el modelo del perfil del profesional en el ámbito del turismo.

Mientras que los resultados que se esperan alcanzar como propósitos de la investigación íntimamente relacionados a la consecutividad de las preguntas científicas y tareas son:

- Sistematización de las teorías referentes al objeto de estudio.
- Determinación de la evolución histórica del objeto y sus regularidades.
- Manifestaciones de las regularidades del objeto.

- Determinación de bases teóricas para el proceso de formación en asesoría jurídica del turismo del estudiante de la Licenciatura en Derecho en la Universidad de Pinar del Río.
- Concepción pedagógica del proceso de formación en asesoría jurídica del turismo del estudiante de la Licenciatura en Derecho en la Universidad de Pinar del Río.
- Estrategia para la aplicación de la concepción pedagógica.
- Perfeccionamiento y validación de la concepción pedagógica y de la estrategia.

*Las bases teóricas que sustentan el objeto de estudio son las siguientes:*

La Teoría del Conocimiento de Lenin, la que pondera el criterio práctico de la actividad. Esta aparece como fundamento y fin del conocimiento, así como criterio objetivo de su veracidad. Lenin lo corrobora cuando concibe el conocimiento como un proceso sumamente complejo y contradictorio que transita “de lo abstracto a lo concreto, del fenómeno a la esencia más profunda de las cosas, de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de este a la práctica” (Lenin, 1953, p. 94). Este pensamiento es trascendente no solo para seguir la lógica del proceso de investigación, sino también adquiere relevancia respecto al objeto de estudio, pues la asesoría jurídica del turismo es esencialmente un escenario de aplicación práctica, o sea, se concreta a través de la actividad jurídica (práctica) desarrollada por los asesores legales del sector.

Otro sustento teórico se encuentra en el Enfoque Histórico Cultural de L.S. Vigotsky. Este plantea que cada fenómeno sólo puede ser entendido, analizándolo en su desarrollo, en el contexto histórico en el cual se da y en las condiciones culturales en que se producen; por lo que la esencia de cada individuo debe buscarse en el conjunto concreto de estas relaciones, mediatizadas de forma multilateral (Vigotsky, 1989). Según este autor la enseñanza debe asegurar las condiciones para que el alumno se eleve mediante la colaboración y la actividad conjunta, a un nivel superior de desarrollo, debe reflejarse la clara concepción de las ideas y valores que mueven el desarrollo social, perspectiva de la humanidad en función de las condiciones socio históricas del presente, las condiciones en las que se inserta el estudiante, los recursos de que dispone, el sistema de relaciones que propicien el aprendizaje. Es por tanto imprescindible garantizar para el buen término del proceso de formación en asesoría jurídica del turismo tener en cuenta la personalidad y motivaciones de los mismos.

Sobre tal postulado, para la exitosa construcción de una concepción pedagógica, se deberá prestar especial atención al comportamiento de los individuos que interactuarán en la misma, teniendo en cuenta que tal comportamiento forma parte del continuo desarrollo de la personalidad, integrando los procesos cognoscitivos, afectivos y conductuales, en estrecha conexión con los rasgos temperamentales, del carácter y las capacidades. Animismo se deberá velar porque en el proceso se tomen en cuenta las contradicciones y el devenir histórico sobre el asunto en cuestión, así como la realidad social contemporánea y la riqueza sociocultural imperante, tanto en el tiempo como en el espacio. Se trata pues de contextualizar el proceso de formación a la praxis territorial actual, garantizado de esta forma mayores niveles de aceptación y la formación de un profesional altamente calificado. Según Vygotski, el desarrollo de las funciones psicológicas se da primero en el plano social y después en el nivel individual, en tal caso la concepción pedagógica del proceso de formación de estudiantes de Derecho en asesoría jurídica del turismo debe partir de un tratamiento general, teniendo en cuenta los principales conceptos, instituciones y referente legislativos en general, hasta convertirlas en hábitos y habilidades adquiridas, ya en el plano profesional individual.

Otro sustento teórico de nuestra investigación se encuentra en la Teoría de la actividad de Leontiev. Al postular esta teoría se reconoce a la asesoría jurídica del turismo como una actividad, que ha de desarrollarse a partir de la integración y sistematización de acciones y operaciones suscitadas en el contexto de terminadas asignaturas y disciplinas durante el proceso formativo del jurista.

Esta teoría expresa el análisis sistémico de la actividad y permite comprender que es en el marco de la actividad donde se logra el objetivo perseguido, en estrecha relación a los motivos, toda vez que no existe actividad inmotivada. Leontiev (1981) entendía la actividad como aquel proceso originado y dirigido por un motivo, dentro del cual ha tomado forma de objeto, determinada necesidad. Márquez (2004) se refirió a la actividad como proceso de tránsito de las influencias educativas reflejadas a su asimilación, como reflejo a partir de la relación entre la imagen de estas influencias y las influencias objetivas. De estas definiciones se colige el carácter objetal de la actividad, así como su dependencia de motivos, elementos estos que se debe tener en cuenta para transformar el objeto de investigación.

Por otra parte debemos referenciar la Teoría de los procesos conscientes en la Educación Superior defendida por Carlos M. Álvarez de Zayas, quien concibe, que el sustento pedagógico para el proceso de formación de habilidades, se hace a través de procesos conscientes que desde la planificación,

tributen el acercamiento del hombre del futuro a la realidad social y de su entorno, por medio de la enseñanza que favorezca el desarrollo de capacidades creadoras y la formación de habilidades, que posibiliten la apropiación y asimilación de conocimientos (estos últimos cambiantes); todo lo cual tiene sus bases en el trabajo metodológico que debe realizarse, el que debe estar encaminado a un aprendizaje cada vez más activo, con una enseñanza cada vez más exigente. Es buscar la fusión de la educación e instrucción, que tributen a su vez a la formación de valores, tarea tan priorizada en nuestro país.

Asimismo es base de nuestra investigación la denominada “Currículo integral y contextualizado”, Rita M. Álvarez de Zayas (1997). Reconoce al currículo como mediador entre la Didáctica y el proceso docente educativo a partir de su carácter integral y contextualizado. Un currículo basado en:

- Fundamentos científicos, la relación sociedad-escuela, la unidad entre la teoría y la práctica, actitud activa y consciente del estudiante, humanista, contenidos plurales dirigidos a la solución de problemas y basados en experiencias personales, grupales y sociales.
- Relación con un contexto histórico determinando y como factor vivo en el que interactúan profesores y estudiantes.

Didáctica de la formación por competencias de T. Díaz (2005). Sustenta que el proceso de formación se enmarca en una concepción de formación integral, para la vida y a lo largo de la vida y responde al paradigma de la Escuela de Desarrollo Integral. Se reconocen entonces componentes del modelo del profesional que se sustentan en esta teoría y que responden al carácter científico del proceso de enseñanza-aprendizaje, al papel activo y consciente del estudiante y a una formación permanente y pertinente.

## V. CONCLUSIONES

- El proceso de formación en asesoría jurídica del turismo del estudiante de la Licenciatura en Derecho de la Universidad de Pinar del Río en la actualidad se manifiesta de forma asistémica, atomizada y descontextualizada, sin que exista una concepción didáctico y pedagógica del referido proceso, lo que trasciende en la imposibilidad de cumplir el modelo del perfil del profesional en el ámbito del Turismo.
- La evolución histórica y las tendencias teóricas de la asesoría jurídica del turismo evidencian una relativamente reciente aparición del Derecho del Turismo en el contexto internacional y aún más reciente en el

- nacional, al tiempo que se evidencia su importancia en la formación curricular del profesional del Derecho de la Universidad de Pinar del Río.
- Una concepción pedagógica del proceso de formación en asesoría jurídica del turismo del estudiante de la Licenciatura en Derecho de la Universidad de Pinar del Río es pertinente y necesaria a fin lograr un enfoque integrador e interrelacionado de las ciencias de la educación con el Derecho y solventar las carencias de formación que aún persisten en el estudiante de Derecho.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

- AGENCIA DE INFORMACIÓN NACIONAL, *Asesoría jurídica, reto del sistema de justicia cubano en el 2015*. <http://www.ain.cu/cuba/7283-asesoria-juridica-reto-del-sistema-de-justicia-en-cuba-en-el-2015>.
- ÁLVAREZ, Carlos M., *Didáctica. La escuela en la vida*, 3a. ed., La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1999.
- ÁLVAREZ Y FUENTES, *Didáctica del proceso de formación de los profesionales asistido por las Tecnologías de la Información y la Comunicación*, Santiago, Manuscrito no publicado, 2003.
- APARICIO Y MUNGUÍA, *Necesidad de reconocimiento de la función en materia tributaria del asesor legal en la empresa estatal cubana*, <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/cu/2012/aamr.html>.
- AURIOLES, Adolfo. “Introducción al derecho turístico. Derecho privado del turismo”. Tecnos, Madrid, 2005.
- BURKART, Arthur y MEDLIK, *Tourism: Past, present and future*, Londres, Heinemann, 1981.
- CASANOVA, Gonzalo, Del derecho al turismo sin escalas, *Revista sobre enseñanza del derecho*, 2012.
- , *La enseñanza del derecho en las carreras de turismo*, 2015, [http://www.academia.edu/339986/la\\_enseñanza\\_del\\_derecho\\_en\\_las\\_carreras\\_de\\_turismo](http://www.academia.edu/339986/la_enseñanza_del_derecho_en_las_carreras_de_turismo).
- COLECTIVO DE AUTORES, *Pedagogía*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1984.
- COOPER, Christopher *et al.*, *El turismo: Teoría y práctica*, Madrid, Síntesis, 2015.
- CUEVAS, María Eugenia, “La asignatura derecho, su incidencia en la formación de los profesionales de la contabilidad y las finanzas”, 2015, <http://www.eumed.net/rev/ced/29/meca.htm>.
- DEFINICIÓN ABC, 2015, *Asesoría Jurídica*, Recuperado de <http://www.definicionnabc.com/general/asesoria.php>.



- DE LA LUZ Y CABALLERO, *Elencos y discursos académicos*, La Habana, Editorial de la Universidad, 1952.
- DÍAZ, T. *La didáctica en la formación por competencias: el enfoque científico crítico y de la escuela de desarrollo integral. I Encuentro Internacional*. Medellín, 2015.
- GACETA OFICIAL DE LA REPÚBLICA DE CUBA, *Decreto Ley núm. 330/2015*, Recuperado de <http://www.gacetaoficial.cu.>, 2015.
- GOELDNER, Charles y RITCHIE, Brent, *Tourism: Principles, practices, philosophies*, Nueva Jersey, John Wiley & Sons, Inc., 2009.
- HOERNER, J., The recognition of tourist science, *Espaces*, 173.
- HORRUTINER, Pedro, “La Universidad cubana: el modelo de formación”, *Pedagogía Universitaria*, vol. XII, núm. 4, 2007.
- JENNINGS, Gayle “Tourism research”, Milton, John Wiley & Sons, Ltd., 2001.
- LEIPER, Neil, “An emerging discipline. *Annals of Tourism Research*” 27(3), 2000.
- LENIN, Vladimir, *Materialismo y Empiriocriticismo*. La Habana, Editorial Política, 1961.
- LEÓN, Dania, “Introducción al derecho turístico”. IPN, México, 2002
- MÁRQUEZ, Lázaro, *Psicología de la Educación. Una aproximación a su estudio*, Medellín, ESUMER, 2004.
- MONTERRUBIO, Juan Carlos y COLIN, Ricardo, “La inexistencia del derecho turístico: Un análisis conceptual”. *Estud. perspect. tur.* 2009, vol. 18, núm. 6, 2009, [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-17322009000600006&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17322009000600006&lng=es&nrm=iso).
- OFICINA Nacional de Estadística e Información, *Anuario Estadístico de Cuba 2013*, 2013, [http://www.one.cu/aec2013/esp./15\\_tabla\\_cuadro](http://www.one.cu/aec2013/esp./15_tabla_cuadro).
- OFICINA NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMACIÓN, *Turismo, llegada de visitantes Internacionales, enero-abril 2015*, <http://www.one.cu/publicaciones/06turismoycomercio/llegadadevisitantes/201564llegadadevisitantes.pdf>.
- OMT, *Collection of tourism expenditure statistics*, Madrid, 1995.
- PÁEZ, Lisett, *Modelo de formación de estudiantes de derecho para la litigación. Una estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río*, Pinar del Río, Cuba, UPR, 2014.
- PARDO, Jorge Jesús, *Propuesta de estrategia didáctica para la formación de habilidades profesionales en la enseñanza del derecho constitucional cubano*, 2015, <http://www.eumed.net/libros-gratis/2008c/449/Analisis%20y%20gestion%20del%20curriculo%20de%20Derecho%20Constitucional.htm>.
- PÉREZ, Enrique, *Tratado elemental del derecho turístico*, Daimon, Barcelona, 1978.
- RODRÍGUEZ, Aliana et al., “Un repaso al rol profesional del asesor jurídico en la empresa estatal cubana”, 2011.

- ROSENAL, Moisevich y LUDIN, Pavel, *Diccionario Filosófico*, La Habana, Editora Política, 1981.
- RYAN, Chris, “*Recreational tourism. Demands and impacts*”. Channel View Publications, Clevedon, 2003.
- SANTANA, L., *Concepción didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje en la disciplina de ciencias penales y criminológicas de los estudiantes de la carrera de licenciatura en derecho. Estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río*, Pinar del Río, Cuba, UPR, 2014.
- TRIBE, J., The indiscipline of tourism, *Annals of Tourism Research*, 24(3), 1997.
- UNIVERSIDAD A DISTANCIA DE MADRID, *Programa de la Asignatura Derecho del Turismo*, 2015, [http://www.udima.es/esderecho\\_turismo.html](http://www.udima.es/esderecho_turismo.html).
- UNIVERSIDAD DE ALMERÍA, *Programa de la Asignatura Derecho de la Contratación Turística*, 2015, <http://cvirtual.ual.es/dirweb/servlet/bin?id=64027307-2009-10&com=2&proc=4>.
- , *Programa de la Asignatura Derecho Privado del Turismo*, 2011, [http://cvirtual.ual.es/guiao/servlet/bin?id=3466\\_cas](http://cvirtual.ual.es/guiao/servlet/bin?id=3466_cas).
- UNIVERSIDAD DE LA HABANA, *Modelo del Profesional*, 2015, [http://www.lex.uh.cu/sites/default/files/1\\_modelodelprofesional.pdf](http://www.lex.uh.cu/sites/default/files/1_modelodelprofesional.pdf).
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, *Programa de la Asignatura Derecho Administrativo y Legislación Turística*. 2015, [http://portal.uned.es/pls/portal/url/page/uned\\_main.servined.uned.es/conversorpdf/impesoa.asp?url](http://portal.uned.es/pls/portal/url/page/uned_main.servined.uned.es/conversorpdf/impesoa.asp?url).
- UNIVERSIDAD DE OVIEDO, *Programa de la Asignatura Derecho Administrativo del Turismo*, 2015, <http://directo.uniovi.es/catalogo/fichaasignatura/asp?asignatura=8262>.
- UNIVERSIDAD DE RIOJA, *Programa de la Asignatura Derecho y Legislación*, 2011, [http://www.unirioja.es/estudios/ciclos\\_2010\\_11/turismo/pdf/1121011](http://www.unirioja.es/estudios/ciclos_2010_11/turismo/pdf/1121011).
- UNIVERSIDAD DE SEVILLA, *Programa de la Asignatura Introducción al Derecho del Turismo*, 2015, [http://www.us.es/estudios/grados/plan\\_179/asignatura\\_1790020#criterios](http://www.us.es/estudios/grados/plan_179/asignatura_1790020#criterios).
- VIGOSTKY, Lev. Semiónovich, *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, Obras Escogidas, t. III, 1989.
- VILLASEÑOR, José Luis, *Derecho turístico mexicano*, México, Harla, 1992.
- WALL, Geoffrey y MATHIESON, Alister “*A tourism: Change, impacts and opportunities*”, Pearson Prentice Hall, Essex, 2006.

## LA IMPORTANCIA DE UNA DIDÁCTICA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS EN LA DISCIPLINA JURÍDICA

Leticia GARCÍA SOLANO\*

RESUMEN: La tarea docente tiene lugar dentro de un contexto personal, social e institucional que la condiciona y le da significado, es decir, que explica el fenómeno educativo partiendo de una perspectiva más amplia que la del salón de clases, cuestionando concepciones didácticas que tienden a reforzar entre otras características educativas el dogmatismo, el verticalismo, el pragmatismo; y proponiendo el ejercicio docente como objeto de reflexión encausado a hacer pensar, planear y ejercer la docencia como una labor más consciente y significativa no sólo para los estudiantes sino también para sí mismo, más allá del aula de clases y los muros institucionales. Lo anterior refiere a la didáctica como proceso reflexivo que dentro de la enseñanza del derecho es una posibilidad significativa en la formación del sujeto social, del ciudadano, por tanto, es un elemento fundamental en que debería formar a los docentes en materia jurídica.

Una cantidad importante de profesores no se formaron para ello, sino que se formaron en una disciplina particular y a partir de ella se incorporaron a la tarea docente, sin mayores referentes que los obtenidos a lo largo de su trayectoria como estudiantes. Sí bien, lo antes expuesto, no es una característica exclusiva de las plantas docentes de derecho, sí es una disciplina en dónde de manera sustancial se observa esta situación, por tanto, es aquí en donde se tiene la posibilidad a través de la formación de sus docentes en una didáctica como proceso reflexivo de plasmar verdaderos escenarios de justicia social. Así, los saberes necesarios para la enseñanza en el aula implica un proceso reflexivo que les permite apropiarse de conocimientos específicos de, y necesarios para la docencia —que rebasan los contenidos disciplinares— y tomar de-

---

\* Profesora en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, [pedagogalety@yahoo.com.mx](mailto:pedagogalety@yahoo.com.mx).

cisiones al respecto, cómo la creatividad y flexibilidad como guías de la práctica docente y el ejercicio de la didáctica, recuperar la experiencia docente cotidiana y enseñar más allá de la economía del conocimiento. Porque no existe una sola forma de ser “buen” docente, existen una serie de buenas prácticas que dan cuenta del compromiso que asumen los docentes frente a su responsabilidad educativa.

**ABSTRACT:** The teaching work takes place within a personal, social and institutional context that conditions it and gives it meaning, that is, which explains the phenomenon of education starting from a broader perspective than the classroom, questioning teaching concepts that tend to reinforce among other educational features dogmatism, verticality, pragmatism; and proposing the teaching practice as an object of reflection indicted to think, plan and practice teaching as a significant work more consciously and not only for students but also for himself, beyond the classroom and institutional walls. This refers to teaching as reflective process within legal education is a significant possibility in the formation of social subject, the citizen, therefore, is a key element that should train teachers in legal matters.

A significant number of teachers were not formed for it, but formed in a particular discipline from it and joined the teaching task, without further reference to those obtained throughout his career as a student. While the above is not an exclusive feature of teaching plants right, yes it is a discipline where substantially this situation, therefore, is where you have the possibility through the formation is observed their teachers in an educational and reflective process of capturing real scenarios of social justice. Thus the knowledge necessary for classroom teaching involves a reflective process that allows them to appropriate specific knowledge of, and necessary for teaching which exceed the discipliners- content and make decisions about how creativity and flexibility as guides teaching practice and the exercise of teaching, recover everyday teaching experience and teach beyond the knowledge economy. Because there is no single way of being “good” teacher, there are a number of good practices that realize the commitment assumed by teachers in front of their educational responsibility.

**PALABRAS CLAVE:** Didáctica, docencia, derecho, universidad.

**KEYWORDS:** Teaching, Teacher, Law, University.

SUMARIO: I. *Nota introductoria*. II. *Docencia universitaria*. III. *Práctica docente en derecho: tradicionalismo vs sociedades de la información y el conocimiento*. IV. *Formación docente en la disciplina jurídica: didáctica reflexiva*. V. *Cierre*. VI. *Bibliografía*.

## I. NOTA INTRODUCTORIA

Las culturas escolares tienen una dinámica propia en la que el encuentro entre personas de diferentes generaciones condiciona ritmos y formas de transmisión intergeneracional de apropiarse y de resistirse. En el aula de clase se reproducen los saberes construidos culturalmente y los reproduce en su práctica, pero no solo reproduce saberes, sino también las subjetividades y las concepciones del mundo construidas en su contexto. El objetivo de la presente ponencia es ubicar la trascendencia de la didáctica reflexiva como un elemento central en la formación de los docentes en materia jurídica, para posibilitar una enseñanza significativa en la formación del sujeto social, del ciudadano.

Cabe destacar que esta ponencia se deriva del proyecto *Saberes Profesionales de la Docencia Universitaria*, 2014-2015 con clave PE401514 que forma parte del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) de la UNAM en el cual me encuentro participando con un grupo de colegas de la FES Acatlán coordinados por el doctor Ignacio Pineda Pineda.

## II. DOCENCIA UNIVERSITARIA

La docencia es una función esencial desde los orígenes de las universidades, ésta señala Glazman<sup>1</sup> se puede definir como un acto intencionado; una tarea específica dirigida a facilitar el acceso al conocimiento que se encuentra regida por finalidades que pueden ser conscientes o inconscientes, precisas o ambiguas, individuales y sociales, impuestas o acordadas.

En este trabajo nos decantamos por concebir a la docencia como *un trabajo intelectual que demanda la toma de consciencia y el compromiso con el conocimiento socialmente producido, el establecimiento de estrategias y tácticas pedagógicas que se desarrollan a través de las herramientas y recursos que se ponen en movimiento en el ejercicio*

---

<sup>1</sup> Glazman, Raquel, "El vínculo docencia-investigación en la universidad pública" Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible, Morán, Porfirio (comp.) México, UNAM, Pensamiento universitario, núm. 92, 2011, pp. 106-111.

*áulico, el conocimiento pleno del entorno en el que se desarrolla la práctica docente y las condiciones socio-formativas de los estudiantes, pues toda práctica tiene la característica de ser indeterminada, desafiante y constructora de posibilidades.*<sup>2</sup> Sin embargo, no se puede dejar de mirar que un hecho que puede observarse en lo cotidiano universitaria es que un buen número de profesores conserva la concepción de concebir la tarea de enseñanza solo como un proceso unilateral que se limita a la adaptación y reproducción de información.

Así, la tarea docente tiene lugar dentro de un contexto personal, social e institucional que la condiciona y le da significado, es decir, que explica el fenómeno educativo partiendo de una perspectiva más amplia que la del salón de clases y cuestionando en algunas ocasiones concepciones didácticas que tienen a reforzar el dogmatismo y el verticalismo en la educación. Pero, ¿Cómo se aprende a ser maestros?, una parte importante del profesorado, no se formaron para ello, sino que se formaron en una disciplina particular y a partir de ella se incorporaron a la tarea docente, sin mayores referentes que los obtenidos a lo largo de su trayectoria como estudiantes. La práctica docente está integrada por diferentes fases que es necesario considerar, no es lo mismo ser novel que un heredero o un profesor experimentado.<sup>3</sup>

...las experiencias que adquieren los jóvenes maestros definen mucho de su quehacer futuro. Dos cuestiones destacan: la primera es la desvinculación entre la formación inicial y las exigencias de la profesión; la segunda es la falta de acompañamiento en una etapa marcada por la incertidumbre, los dilemas cognitivos y el encuentro con realidades sociales y culturales diversas, constitutivas de la docencia.<sup>4</sup>

Esther Pérez (2013) señala que en el trayecto de constituirnos en profesores hemos estado sujetos a la influencia de las instituciones educativas dentro de las cuales nos hemos formado, por lo que contamos con concepciones intuitivas de enseñar y aprender, profundamente arraigadas en nosotros, productos de nuestras propias experiencias, que regulan nuestras

---

<sup>2</sup> Estas ideas son producto del seminario permanente *Saberes Profesionales de la Docencia Universitaria*, que llevamos a cabo el grupo de académicos participantes del proyecto PAPIME antes citado. Para identificarlas a lo largo del texto estas se presentarán en cursivas.

<sup>3</sup> La amplia cohorte de docentes que se integraron a la profesión en las décadas expansionistas de los 60 y los 70, ahora se están jubilando. La enseñanza está volviendo a ser una profesión de personas jóvenes. Aquellos que se inicien en la profesión y el enfoque que utilicen darán forma a la profesión y a lo que está puede conseguir en los próximos 30 años.

<sup>4</sup> Sandoval, Etelvina y Villegas Maricela, "Ser Maestro: prácticas docentes en contextos escolares", en Saucedo Claudia *et. al.* (coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*, México, ANUIES-COMIE.

relaciones pedagógicas. “Así, el maestro que tuvimos se convirtió en nuestro modelo; adoptamos sus actitudes y ponemos en práctica sus métodos y formas de enseñanza. De igual modo, las experiencias negativas quizá nos han conducido a rechazar procedimientos o actitudes que consideráramos indeseables”.<sup>5</sup> Los saberes construidos en la experiencia cotidiana son los filtros a través de los cuales los docentes seleccionan, adecuan o adaptan nuevas modalidades de trabajo del hacer, esto último se esperaría del ejercicio docente en la UNAM, ya que, si nos basamos en su marco normativo tenemos que la docencia que ahí se desarrolla debe tener por principio las siguientes características: a) debe estar vinculada con las inquietudes y problemas de su tiempo y de la sociedad en donde se desarrolla, b) debe instruir, educar y formar individuos que sirvan al país, c) preparar alumnos competentes e informados, dotados de sentido social y conciencia nacional, d) que actúen con convicción y sin egoísmo. Lo anterior está íntimamente ligado con la idea eje que se pretende desarrollar a lo largo del documento: una didáctica reflexiva como elemento fundamental en la formación de docentes en la disciplina jurídica, ya que se parte de la concepción de la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento son situados, ello significa que

...se cuestiona el sentido y relevancia social de un conocimiento escolar descontextualizado, al margen de las acciones o prácticas pertinentes para los grupos humanos o comunidades donde se genera y utiliza. Asimismo, existe coincidencia en que el aprender y el hacer son acciones inseparables, y que la educación que se ofrece —en este caso en las universidades— debiese permitir a los estudiantes participar de manera activa y reflexiva en actividades educativas propositivas, significativas y coherentes con las prácticas relevantes en su cultura.<sup>6</sup>

Así tenemos que la práctica docente en la UNAM y en particular en derecho —por ser esta la disciplina que aquí nos interesa destacar—, debe estar con las inquietudes y problemas de su tiempo y de la sociedad en donde se desarrolla. Las actividades docentes de la Universidad consisten en una enseñanza y un aprendizaje continuos, no debe perderse de vista que se trata de un proceso complejo y dinámico, que parte de la definición de lo que se debe enseñar y cómo se enseña, e implica la planeación, la programación, la ejecución y la evaluación de lo enseñado y lo aprendido.

<sup>5</sup> Pérez, Esther, “*Problemática general de la didáctica*”, *Fundamentación de la Didáctica*, vol. I, 18a. ed., México, Gernika, 2013, p. 327.

<sup>6</sup> Díaz Barriga, Frida, “*Enseñanza situada: vínculos entre escuela y la vida*”, México, McGraw-Hill, 2006, p. XV.

### III. PRÁCTICA DOCENTE EN DERECHO: TRADICIONALISMO VS. SOCIEDADES DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO

La oralidad y la separación entre lo que se transmite y la realidad, son dos características que sí bien no son exclusivas de la disciplina jurídica, sí son una constante entre su profesorado sobre las cuáles hay que ofrecer alternativas, de esto da cuenta Fix-Zamudio,<sup>7</sup> lo cual es sintomático en palabras de Hernández “de la traspolación del positivismo jurídico, el formalismo y el denotado reformismo que impera en los sistemas continentales”<sup>8</sup> desde al menos la década de los 70. La disciplina jurídica debe pasar de su excesivo verbalismo y de la enseñanza de conocimientos enciclopédicos a generar esquemas de reflexión en torno a problemas de carácter social en un contexto globalizado. Al respecto, recuperamos el planteamiento Novoa Monreal<sup>9</sup> que consiste en pensar en una enseñanza renovada que tenga como columna vertebral una postura crítica frente a un sistema legal y a una teoría jurídica que se encuentran retrasados. Porque, la misión de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por los ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria.<sup>10</sup> Por tanto, el profesorado que se requiere para hacerse cargo esta misión necesitara estar comprometidos e implicarse continuamente en proseguir, actualizar, controlar y revisar su propio aprendizaje profesional.

La mayoría de los profesores enseñaba como se había hecho durante generaciones, desde delante, mediante clases magistrales, el trabajo en el pupitre, los métodos de pregunta y respuesta, con clases separadas por edad, y evaluadas con los métodos tradicionales de papel y lápiz. Hoy tenemos la incorporación de la era de la información y las TIC, lo cual también nos coloca ante nuevos retos: entre otros a ir más allá de una alfabetización del uso de internet y algunas TICs.

En la era de la información, hay más y más información y datos para ayudar a las personas a atacar y responder a estos problemas, pero esta superabundancia de información, o “niebla de datos” puede convertirse en parte

---

<sup>7</sup> Fix-Zamudio “*Docencia en las facultades de derecho*”, Ensayos sobre metodología, docencia e investigación, México, UNAM, 1991, pp. 101-173.

<sup>8</sup> Hernández María del Pilar, *Didáctica aplicada al derecho*, México, Porrúa-UNAM, 2008, p. 15.

<sup>9</sup> Monreal Novoa en Hernández Pilar, *op. cit.*, p. 15.

<sup>10</sup> Morin en Barrón, Concepción, “Docencia universitaria y competencias didácticas”, *Perfiles Educativos*, México, Tercera época, 2009, vol. XXXI, núm. 125, p. 77.



del problema ya que nos asalta con cantidades cada vez mayores con una creciente rapidez.<sup>11</sup>

Lo que necesita la sociedad del conocimiento, dice Homer-Dixon, es montones de creatividad: “ideas que pueden aplicarse para resolver problemas prácticos, técnicos y sociales... la creatividad incluye no sólo nuevas ideas reales —lo que a menudo llamamos innovación— sino también ideas a pesar de no ser completamente nuevas sean sin embargo útiles”,<sup>12</sup> dicha creatividad por tanto resulta fundamental que se visualice en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la puesta en marcha de la didáctica como un proceso reflexivo.

Bauman señala que

...la exposición de los individuos a los caprichos del mercado laboral y de sus bienes suscita y promueve la división y no la unidad; premia las actitudes competitivas, al tiempo que degrada la colaboración y el trabajo en equipo al rango de estrategias temporales que deben abandonarse o eliminarse una vez que se hayan agotado los beneficios.<sup>13</sup>

Ante este panorama los retos en materia de práctica docente ligada a la didáctica resultan impostergables, porque se requiere aprender para mejorar, como docente necesita implicarse en la acción, en la búsqueda y en la resolución de problemas conjuntamente en grupos o en comunidades de aprendizaje profesional.

- Promover el aprendizaje cognitivo profundo.
- Aprender a enseñar de modos que no les fueron enseñados.
- Comprometerse con el aprendizaje profesional continuo.
- Trabajar y aprender en grupos colegiales.
- Desarrollar y partir de la inteligencia colectiva.
- Construir una capacidad para el cambio y el riesgo.
- Promover la confianza en los procesos.
- Pensar en estrategias de aprendizaje cooperativo, inteligencias múltiples.
- Utilizar una amplia gama de técnicas de evaluación.

---

<sup>11</sup> Hargreaves, Andy, *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*, Barcelona, Octaedro, 2008, p. 33.

<sup>12</sup> *Idem*.

<sup>13</sup> Bauman, Zygmunt, *Tiempos líquidos*, 3a. reimpresión, México, Ensayo TusQuets editores, 2013, p. 9.

- Utilizar la informática y otras tecnologías de la información para permitir a los estudiantes acceder a la información de forma independiente.

Enseñar para la sociedad del conocimiento implica desarrollar un profundo aprendizaje cognitivo, la creatividad y la inventiva entre los estudiantes.

#### IV. FORMACIÓN DOCENTE EN LA DISCIPLINA JURÍDICA: DIDÁCTICA REFLEXIVA

Perrenoud,<sup>14</sup> plantea que la profesionalización del docente implica la posesión de conocimientos de acción y de experiencia, pero también el dominio conceptual relativo a los aspectos psicopedagógico, comunicativo, socio-afectivo, metacognitivo y axiológico de la labor docente, lo anterior se encuentra en consonancia con lo planteado en del Marco Institucional Docente de la UNAM, el cual hace especial hincapié en que el diseño de programas de formación para la mejora de la docencia universitaria debe responder a los problemas, expectativas y necesidades sociales de hoy en día. La realidad que hoy nos toda se caracteriza por un constante cambio y una cantidad abrumadora de información que en aras del discurso innovador,<sup>15</sup> las universidades han avanzado pero hacia una orientación desmedida hacia habilidades técnico-instrumentales, en detrimento de una formación general y sólida. Frida Díaz-Barriga (2010), lo explica de la siguiente manera:

Cuando se enfrentan los docentes con el tema de las innovaciones educativas, éstas suelen presentarse como elaboraciones completamente inéditas, sin recuperar la historia de las ideas pedagógicas que les dieron origen, sin ofrecer sus fundamentos en las teorías del aprendizaje y desarrollo en que se sustentan, o sin propiciar una mirada crítica al *corpus* de investigación educativa que los avala. De esta manera, el aprendizaje basado en la solución de problemas, el análisis de casos, el enfoque de proyectos, la evaluación pro portafolios,

---

<sup>14</sup> Perrenoud citado en Díaz-Barriga, Frida, “Los profesores ante las innovaciones curriculares”, *Revista Iberoamericana de Educación superior*, 2010, vol. 1, núm. 1, p. 42.

<sup>15</sup> En aras de la innovación se reclama una modificación de las estructuras curriculares y de la forma en que las universidades realizan la formación profesional, en el fondo del problema se encuentra un interés económico, más que educativo. El discurso de la innovación surge de la presión por traducir los postulados de la nueva economía de mercado a estrategias de formación en las instituciones educativas, sobre todo en el nivel superior. Véase Díaz-Barriga, Frida, “Los profesores ante las innovaciones curriculares”, *op. cit.*

entre otros, quedan reducidos a una prescripción técnica simplista, carente de historia, de bases teóricas y de la posibilidad de arribar a una apropiación estratégica para su empleo en el contexto del aula.<sup>16</sup>

Con lo anterior lo único que se logra es dejar fuera la experiencia y capital cultural que el profesorado ha ido adquiriendo a través de su práctica docente, de ahí la necesidad de contar con la participación de los profesores en la planeación de cursos de formación, donde su voz sea escuchada porque cuando el docente reflexiona continuamente acerca de su trabajo diario, esto puede influir significativamente en su práctica y en su capacidad para asumir control sobre su vida profesional; de igual forma, su capacidad en la toma de decisiones se fortalece y pueden comenzar a actuar en su mundo para lograr cambios. De esta forma, los profesionales reflexivos llegan a percibirse a sí mismos como agentes de cambio, capaces de comprender no sólo lo que existe, sino además esforzándose por potenciar lo que existe de manera exponencial.<sup>17</sup> De allí que sea necesario ver y poner en práctica la didáctica en su sentido reflexivo, por ello, creemos importante ubicar la didáctica como “una disciplina que aborda el proceso enseñanza-aprendizaje tratando de desentrañar sus implicaciones, con miras a lograr una labor docente más consciente y significativa, tanto para profesores como para alumnos”,<sup>18</sup> justo estos dos últimas características son las que hacen la diferencia frente a una didáctica meramente instrumentalista, ya que, la práctica docente tiene que ser una práctica pensada y repensada de manera continua, en breve, al igual que el aprendizaje y el conocimiento la didáctica es una práctica situada que exige a los profesores de la disciplina que se trate, por una lato pensar y reflexionar sobre su compromiso docente y pro otro hacer una lectura disciplinaria en la realidades actuales, es decir, siempre tener el vínculo entre teoría y realidad. Lo anterior no es nuevo para los profesores, ellos en reiteradas ocasiones lo plantean, aquí algunas muestras de ello:

...lo más importante de todo es que dar clases no es como cualquier trabajo, es un trabajo que nos gusta...el compromiso es dar bien —la clase—, cumplir con lo que tienes que hacer, buscar la manera de que el grupo aproveche

---

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 42.

<sup>17</sup> Villalobos, José y Cabrera de, Carmen M., “Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida-Venezuela, enero-junio, núm. 14, 2009, p. 141.

<sup>18</sup> Pansza, Margarita, Pérez Esther y Morán Porfirio, *Fundamentación de la Didáctica*, 18a. ed., México, Gernika, 2013, vol. I, p. 7.

lo que debe saber... nunca dejemos de estudiar, actualizarnos, prepararnos. Otra cosa importante es buscar proyectos o buscar relaciones para que mis alumnos puedan tener la experiencia laboral y vincularlo con lo que han aprendido.<sup>19</sup>

...mi labor como profesor es en vez de estarles dando la clase con el libro con el que yo me forme hace veinte años, revisar los nuevos libros, estudiarlos y llevárselos a mis alumnos para poder decirles: miren, esto es lo que se está discutiendo ahorita en esta área. Yo uno de los problemas que veo en los planes de estudio y que trato de subsanar en mis clases es la desvinculación con los problemas reales de la sociedad ¿en qué sentido? Cuando los muchachos salen al mercado de trabajo tienen una formación en lo que deben saber pero no conoce cómo resolver los problemas concretos de la realidad... hay que también formarlos en habilidades para resolver problema, a la universidad le falta tender ese puente con la sociedad real.<sup>20</sup>

Uno de los problemas es la diferencia en la formación de los profesores, en el cómo impartimos o cómo ejercemos lo que sabemos, tenemos un diferencial muy grande en cuanto a qué queremos y cómo queremos conducir, orientar o dirigir a los muchachos y qué queremos que logren al final de una sesión, de un semestre o cuatrimestre... lo que hacen algunos profesores de cómo buscan integrar a los muchachos a los problemas reales, son islas.<sup>21</sup>

Como se puede apreciar en los anteriores testimonios uno de los mayores retos que asumen los profesores, para poner en marcha una didáctica reflexiva es cambiar la dinámica prevaleciente en la cotidianidad del aula y lograr una verdadera educación para la vida, comprometida con el pleno desarrollo de la persona y su formación en un sentido más amplio. Para lograrlo habrá que ubicar al aula en su carácter más flexible, lo que significa ir más allá de los contenidos disciplinares para ello nos dice Hargreaves,<sup>22</sup> podemos recurrir a la creatividad y la flexibilidad así como el recuperar la experiencia cotidiana además de enseñar más allá de la economía del conocimiento.

Lo anterior puede lograrse de la siguiente manera: 1) *La creatividad y flexibilidad como guías de la práctica docente y el ejercicio de la didáctica*. Si nos resignamos a la idea de que la educación pública solo puede ser un sistema

---

<sup>19</sup> Profesora de la FES Acatlán con 25 años de experiencia docente, participe en el grupo focal 3 coordinado por María de Jesús Solís Solís, Ignacio Pineda Pineda y Alma Rosa Sanchez Olvera, ejercicio realizado en el marco del proyecto PAPIME PE401514 Saberes de la Docencia Universitaria, 20 mayo de 2015.

<sup>20</sup> Profesor de la FES Acatlán con 23 años de experiencia, *op. cit.*

<sup>21</sup> Profesor de la FES Acatlán con 20 años de experiencia, *op. cit.*

<sup>22</sup> Hargreaves, *op. cit.*

de bajo coste que funcione con docentes poco formados, mal pagados y sobrecargados, cuyo trabajo es mantener el orden, enseñar para los exámenes y seguir los guiones estandarizados del currículum... como alternativa podemos promover el que los docentes altamente cualificados sean capaces de generar creatividad e ingeniosidad entre sus estudiantes al experimentar ellos mismos la creatividad y la flexibilidad en cómo se les trata como profesionales de la sociedad del conocimiento. La enseñanza y los docentes irán mucho más allá; 2) *Recuperar la experiencia docente cotidiana*: la investigación sobre el hacer de los maestros es indispensable, ya que aporta un conocimiento necesario en la toma de decisiones y la implementación de acciones más pertinentes a cada contexto. Ello sólo es posible desde la comprensión de lo que hacen y las condiciones en las que lo hacen; y 3) *Enseñar más allá de la economía del conocimiento* implica desarrollar los valores y las emociones de la personalidad de los jóvenes; dar especial énfasis al aprendizaje emocional además del aprendizaje cognitivo; construir compromisos para la vida en grupo y no sólo para el trabajo en equipo temporal; y cultivar una identidad cosmopolita que muestre tolerancia con las diferencias de género y raza, curiosidad genuina hacia otras culturas y deseo de aprender de ellas, y responsabilidad hacia los grupos excluidos dentro y fuera de la sociedad propia. Entre los docentes, esto significa comprometerse con el desarrollo personal y además con el aprendizaje profesional personal, trabajar con colegas en grupos a largo plazo además de en equipos a corto plazo, y gozar de oportunidades para enseñar (y por lo tanto, de aprender) en otros contextos y países, enseñar más allá de la economía del conocimiento significa recuperar y rehabilitar la idea de que enseñar es una vocación sagrada que tiene como objetivo una misión social convincente.<sup>23</sup>

Una de las premisas más importantes que permea la apuesta por una didáctica reflexiva la recuperamos de los planteamientos de Díaz-Barriga<sup>24</sup> porque aprender, hacer y reflexionar son acciones indisociables; un cambio real en la práctica docente sólo ocurrirá en la medida que como docentes cuestionemos a fondo nuestras prácticas de enseñanza, nuestras propias concepciones de aprendizaje y logremos plantear alternativas innovadoras para la acción, modeladas en función de las restricciones y facilidades del contexto educativo-social en que nos desenvolvemos. La otra premisa que le da sentido y significado a la didáctica reflexiva es el planteamiento de Pansz, Pérez y Morán<sup>25</sup> porque señalan que depende de las concepciones

<sup>23</sup> *Ibidem*, pp. 9-15.

<sup>24</sup> Díaz-Barriga, 2006, *op. cit.*, p. XVI.

<sup>25</sup> Pansza Margarita, Pérez Esther y Morán Porfirio, 2013, *op. cit.*, p. 88.

de enseñanza-aprendizaje del profesor, será el tipo de práctica docente que se ejerza, esto se puede ejemplificar con los siguientes testimonios, en donde cada profesor, tiene una concepción distinta de hacia dónde debe dirigirse su práctica docente:

- a) ...a mí me gusta lo práctico, afuera está el mundo y el mundo no es nada fácil.<sup>26</sup>
- b) ...yo desde que estudie sigo escuchando lo mismo “No, pues a mí me interesa la práctica y fulano de tal nos enseña práctica”, y digo, sí les enseña la práctica ya no es práctica es teoría...y eso, es algo realmente espantoso, porque tienen tremendas lagunas teóricas, sí uno no tiene las bases teóricas, pues va a hacer uno el ridículo, más ahora con los juicios orales.<sup>27</sup>

Además, sin lugar a duda no será lo mismo vincularse al ejercicio docente como una forma de sobrevivencia, un complemento de la formación disciplinar, o una vocación: ...a mí lo que me motivo —a dar clases—, es que yo salí de aquí de la FES Acatlán, me dedicado siempre a litigar, soy abogado postulante, y uno de mis deseos e transmitir todos mis conocimientos, todo lo que he aprendido en los juzgados.<sup>28</sup> O bien la experiencia que se tenga en la utilización de diversos instrumentos didácticos, porque, señala Pérez,<sup>29</sup> si nos gusta exponer, dictar apuntes o proyectar a través de los medios audiovisuales información acabada que los alumnos van a repetir, reproducir o simplemente reorganizar, las concepciones que sostienen son mecanicistas. Si por el contrario los procesos didácticos suponen detectar problemas concernientes a la materia motivo de su estudio o a su vinculación con la realidad del estudiante y del futuro profesionista y se aplican instrumentos de búsqueda e indagación, las concepciones presentes son dinámicas y se acercan más a la idea del conocimiento como construcción. En cualquier caso, en nuestra forma de enseñar y aun de aprender se manifiestan concepciones de las que puede no estar consciente el sujeto.

---

<sup>26</sup> Profesor de la FES Acatlán con 5 años de experiencia docente, participe en el grupo focal 2 coordinado por Leticia García Solano, ejercicio realizado en el marco del proyecto PAPIME PE401514 Saberes de la Docencia Universitaria, 13 mayo de 2015.

<sup>27</sup> Profesor de la FES Acatlán con 7 años de experiencia docente participe en el grupo focal 2, *op. cit.*

<sup>28</sup> Profesor de la FES Acatlán con 3 años de experiencia docente participe en el grupo focal 2, *op. cit.*

<sup>29</sup> Pérez, Esther, *op. cit.*, p. 88.

## VII. CIERRE

Una cantidad importante de profesores no se formaron para ello, sino que se formaron en una disciplina particular y a partir de ella se incorporaron a la tarea docente, sin mayores referentes que los obtenidos a lo largo de su trayectoria como estudiantes. Si bien, lo antes expuesto, no es una característica exclusiva de las plantas docentes de derecho, sí es una disciplina en dónde de manera sustancial se observa esta situación, por tanto, es aquí en donde se tiene la posibilidad a través de la formación de sus docentes en una didáctica como proceso reflexivo de plasmar verdaderos escenarios de justicia social. Así, los saberes necesarios para la enseñanza en el aula implica un proceso reflexivo que les permite apropiarse de conocimientos específicos de, y necesarios para la docencia —que rebasan los contenidos disciplinares— y tomar decisiones al respecto, cómo la creatividad y flexibilidad como guías de la práctica docente y el ejercicio de la didáctica, recuperar la experiencia docente cotidiana y enseñar más allá de la economía del conocimiento. Porque no existe una sola forma de ser “buen” docente, existen una serie de buenas prácticas que dan cuenta del compromiso que asumen los docentes frente a su responsabilidad educativa.

## VIII. BIBLIOGRAFÍA

- ALTBACH, Philip G. (coord.), *El ocaso del gurú*, México, UAM, 2004.
- BARRÓN, Concepción, “Docencia universitaria y competencias didácticas”, *Perfiles Educativos*, México, Tercera época, 2009, vol. XXXI, núm. 125.
- BAUMAN, Zygmunt, “*Tiempos líquidos*”, 3a. reimpresión, México, Ensayo Tusquets editores, 2013.
- CAMPARI, Susana *et al.*, “*Formación pedagógica en derecho. Procesos comunicativos y recursos didácticos*”, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2011.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida, *Enseñanza situada: vínculos entre escuela y la vida*, México, McGraw-Hill, 2006.
- , “Los profesores ante las innovaciones curriculares”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2010, vol. 1, núm. 1.
- GLAZMAN, Raquel, “El vínculo docencia-investigación en la universidad pública”, en MORÁN, Porfirio (comp.), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, México, UNAM, Pensamiento universitario, núm. 92, 2011.

- HARGREAVES, Andy, *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*, Barcelona, Octaedro, 2003.
- HERNÁNDEZ, María del Pilar, *Didáctica aplicada al derecho*, México, Porrúa-UNAM, 2008.
- PANSZA, Margarita *et al.*, *Fundamentación de la Didáctica*, 18a. ed., México, Gernika, 2013, vol. I.
- PÉREZ, Esther, “*Problemática general de la didáctica*”, en PANSZA, Margarita *et al.*, *Fundamentación de la Didáctica*, 18a. ed., México, Gernika, 2013, vol. I.
- PINEDA, Ignacio (coord.), *Saberes de la Docencia Universitaria*, clave PE401514, Proyecto del Programa de Apoyo a Proyectos para Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, 2014-2015.
- UNAM, *Marco Institucional de Docencia*, México, UNAM, 1988, <http://abogado-general.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/242.pdf>.
- VILLALOBOS, José y CABRERA, Carmen M., “Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida-Venezuela, enero-junio, núm. 14, 2001.



## BREVE ANÁLISIS SOBRE EL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN, EN MÉXICO

David GATO CISNEROS

David GATO MAZORRA\*

**RESUMEN:** En este trabajo, vamos a exponer algunas reflexiones sobre la materialización en México de los derechos que sobre la educación están recogidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para ello me permito hacer unas breves valoraciones acerca de la percepción que hemos formado acerca de la educación, tarea a la cual le he dedicado las tres cuartas partes de mi vida, tanto en mi país natal como en el que me adopté como ciudadano.

**ABSTRACT:** We will present some reflections about the implementation in Mexico of the rights to Education that are enshrined in the political Constitution of the Mexican United States. Based on this, I would like to make some brief assessments about the perception that we have formed about education, a task to which I have devoted three-quarters of my life, both in my home country and in that which adopted me as a citizen.

**PALABRAS CLAVE:** Derecho a la educación, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, reforma educativa, desarrollo educativo, soberanía, legalidad, legitimación del estado mexicano, sistema educativo cubano.

**KEYWORDS:** Right to Education, Political Constitution of the United Mexican States, Last Educational Reform, Educational Development, Sovereignty, Legality, Legitimation, Mexican State, Training, Performance Assessment, Cuban Educational System.

---

\* Profesores e Investigadores de la Facultad de Derecho de la Universidad La Salle, Pachuca.

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Desarrollo*. III. *El derecho a la educación*. IV. *Reforma educativa bajo la estructura constitucional*. V. *Participación social en la actividad educativa*. VI. *Conclusiones*.

## I. INTRODUCCIÓN

Libre, y para mi sagrado, es el derecho de pensar... La educación es fundamental para la felicidad social; es el principio en el que descansan la libertad y el engrandecimiento de los pueblos.

Benito Pablo JUÁREZ GARCÍA

Con esta emblemática frase del Benemérito de las Américas, me he permitido iniciar este trabajo que como bien reseña el título, vamos a exponer algunas reflexiones sobre la materialización en México de los derechos que sobre la educación están recogidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para ello me permito hacer unas breves valoraciones acerca de la percepción que hemos formado acerca de la educación, tarea a la cual le he dedicado las tres cuartas partes de mi vida, tanto en mi país natal como en el que me adoptó como ciudadano.

Considero que un país que desee al menos obtener un desarrollo adecuado, así como alcanzar su verdadera soberanía, lo menos que debe hacer es crearles las condiciones, así como facilitarle el acceso a la educación a todos sus ciudadanos, no sólo con la letra recogida en su legislación, sino en la realidad social-política y económica, por la misma razón que expresara, el destacado estadista Benito Juárez, para lograr la felicidad social de los pueblos.

Por lo anteriormente expresado es que consideramos interesante emitir las reflexiones sobre el desarrollo de la educación en México, y brindar las herramientas a los lectores del presente trabajo para que emitan sus propias conclusiones, sobre el estado actual de ese derecho fundamental para los individuos, y para la nación.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo tercero estipula; “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado-Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria”.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Después en ocho acápites establece las precisiones sobre cómo debe garantizarse este derecho a la educación, tanto la preescolar, la primaria, secundaria y normal, atendiendo todos los tipos y modalidades educativos-incluyendo la educación inicial y la educación superior-, estableciendo el carácter hegemónico del Estado como garante del cumplimiento por todos los factores de este derecho humano refrendado en la Constitución.

Si nos remitimos a los antecedentes de este derecho recogido en la Constitución.

Según el Sistema de Educación de los pobladores de la nueva España se distinguían distintos tipos de Educación.

*La Evangelizadora*: la más importante desde el punto de vista de los propósitos trazados para justificar la expedición y conquista de los nuevos territorios y es importante mencionar que idealmente estaba dirigida a todos los grupos sociales.

*Artes y Oficios*: en este rubro se preparaba a artesanos capaces de cubrir la demanda de producción secundaria primordiales para el buen funcionamiento de las comunidades (peleteros, talabarteros, zapateros, herreros, etcétera).

*Seminarios*: enfocada la formación de clérigos representantes de la iglesia en los nuevos territorios.

*Universitaria*: este rubro de educación estaba dirigido casi en exclusiva a los estratos altos de la sociedad novohispana y marginada a los segmentos de las poblaciones más pobres.

*Femenina*: al igual que la educación universitaria este tipo de educación estaba dirigida a las mujeres de los grupos sociales privilegiados y en términos generales fue la que menos interés tenía de parte de las autoridades y en consecuencia su desarrollo fue casi nulo.

## II. DESARROLLO

Más allá del adiestramiento de la ciencia, acompañar al espíritu en su maravilloso desenvolvimiento; esto es una pedagogía constructiva

José VASCONCELOS.

A nuestro juicio, la educación constituye la savia del desarrollo de un país, y esta tiene que cumplirse en tiempo y forma, es decir, cuando una persona llega tarde a la educación esa pérdida de tiempo es irremplazable e irremediable; pero cuando una nación llega tarde o su implementación es errónea, porque está llena de formalismo o premiada de excesivos intereses políticos, entonces esta nación pone en peligro su propia existencia, por cuanto es la educación la base donde descansa el desarrollo de un país, así como su encausamiento y su adecuado desempeño llevan a prever, y en el mejor de los casos evitar muchas de las desviaciones que en el orden social, cultural y económico afectan o pueden incidir negativamente en el desenvolvimiento y progreso de una nación.

De ahí que Kofi Annan dijera que la educación no solo enriquece a la cultura. Es la primera condición para la libertad, la democracia y el desarrollo sostenible (Annan, discurso ONU, 1998).

Por lo anteriormente expuesto consideramos que la educación es causa y efecto del espectro evolutivo de una nación. Es causa porque en ella se encamina el desarrollo y emprendimiento de una nación, sin la educación; ya sea la llamada educación formal o la de instrucción meramente dicha, ambas establecen los patrones de conductas y marcan el desarrollo de una sociedad. Y en cuanto al efecto de esta, es porque ella es un producto de la sociedad donde inciden muchos factores para su encausamiento, siendo a mi juicio el de la voluntad política del gobierno, el más importante. Porque puede dársele formalidad con la legislación pero si ésta no se lleva a cabo mediante la debida implementación de los actos reales y objetivos que la materialicen, entonces esta legislación no cumple con sus expectativas.

Como nos ilustra Luigi Ferrajoli que en todos los casos se puede decir que la mera legalidad, al limitarse a subordinar todos los actos a la ley cualquiera que sea, coincide con su legitimación formal, mientras la estricta legalidad, al subordinar todos los actos, incluidas las leyes a los contenidos de los derechos fundamentales, coincide con legitimación sustancial (Ferrajoli, p. 24).

Esta expresión nos da una idea meridiana de que la garantía de cualquiera de los derechos humanos no está solamente en el contenido de la ley sino en su legitimación real que son los actos a que esta conlleva los cuales deberán garantizar lo plasmado en la letra.

En relación al carácter social y amplio que tiene la educación nos ilustra Carlos Ornelas. No solo crecimiento y desarrollo, sino que es posible observar una transición de un estadio aparentemente agotado a otro que aún no se alcanza a perfilar con nitidez pero sobre el que actúan varias fuerzas que intentan determinar su futuro. Esas fuerzas políticas y sociales

no se pueden encasillar en el marco de los partidos políticos y el estado o pensar que se organizan con base en proyectos educativos exclusivamente (Ornelas, p. 11, 2013).

### III. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Todo hombre tiene derecho a que se le eduque, Y luego en pago, el deber de contribuir a la Educación de los demás.

José Martí

El derecho a la educación es un derecho inalienable a la vida, este derecho se adquiere desde la gestación del hombre ya que el ser humano recibe informaciones genéticas, sentimentales y emocionales desde que está en la fase embrionaria, los cuales contribuyen a que el *nasciturus* tenga cierta predisposición en cuanto a crear las capacidades físicas y mentales, que permitan adquirir ya en el desarrollo de la vida los conocimientos y habilidades necesarias para su desenvolvimiento educativo. Es por ello que éste es un derecho eminentemente humano. En este sentido Francisco Javier Díaz Revorio nos ilustra. Probablemente hoy nadie discute la consideración del derecho a la educación como un derecho fundamental. Sin embargo su nivel de reconocimiento, desarrollo y garantía es diferente en los distintos textos constitucionales, sin que pueda encontrarse desde la perspectiva constitucional una condición o posicionamiento homogéneo del mismo (Díaz, 2014, p. 1).

En lo expresado por Díaz Revorio podemos advertir que en cuanto a su naturaleza jurídica, el derecho a la educación es reconocido generalmente como un derecho fundamental para los ciudadanos de cada nación, dentro y fuera del marco legal nacional al que pertenezca.

En este mismo orden de argumentaciones sobre la consideración del derecho a la educación como un derecho fundamental continua exponiendo Díaz Revorio, puede que ello se deba a su ausencia en algunas de las declaraciones “clásicas” o a su condición de derecho prestacional perteneciente no a los derechos de libertad, sino a los económicos y sociales cuya eficacia y garantías jurídicas siguen siendo en demasiadas ocasiones objeto de controversia y cuestionamiento.

Continúa exponiendo: dicho lo anterior, y aunque es segura esa consideración prestacional que convierte además al estado en garante de la adecuada satisfacción del derecho, la participación de otros sujetos en la relación educativa hace que junto al derecho a la educación en sentido estricto haya que considerar otros derechos que juegan un papel relevante en ese ámbito y que algunas constituciones también incorporan al catálogo de los derechos fundamentales (Díaz, 2014, p.11).

Este aspecto de ser considerado el derecho a la educación como un derecho fundamental nos lleva a reflexionar sobre las diferentes características que a mi juicio, son esenciales para llevar a efecto su realización de forma satisfactoria, por ello expongo, desde mi punto de vista, los diferentes aspectos o caracteres que identifican este macro derecho.

1. Su voluntad política.
2. Su carácter integrador.
3. Su carácter totalitario o de masividad.
4. Su carácter incluyente.
5. Su carácter económico.
6. Su carácter obligatorio.
7. Su carácter benefactor.

### 1. *Su voluntad política*

Ya expresábamos en párrafos anteriores, que el estado es el garante del cumplimiento de este derecho no sólo por su inclusión en la carta magna sino por ser quien debe crear las condiciones tanto objetivas como subjetivas para llevar a cabo de forma satisfactoria esta importante actividad, dándole las facilidades a todos los ciudadanos a que accedan a las instituciones educacionales y promover y garantizar mediante todos los recursos el cumplimiento de este derecho constitucional. Aunque en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se prevé la participación de los particulares en la impartición de la educación en todos sus tipos y modalidades en los términos que establezca la Ley (CPEUM, artículo 3o. fracción VI, p. 13, 2014), consideramos que este aún no ha logrado materializar los propósitos del legislador. Es por ello que el desarrollo de está depende en gran medida por la voluntad que ponga el Estado en impulsar y consolidar está trascendental tarea.

## 2. *Su carácter integrador*

En esta magna tarea (la educación) están implicados desde educadores, educandos, la familia, las instituciones estatales en el caso de México, presididos por la Secretaría de Educación Pública, tanto en el orden Federal como Estatal, y el conjunto de instituciones estatales, no estatales y particulares que interactúan en el acontecer educativo del país, así también hay que tener en cuenta las organizaciones internacionales como la UNESCO y otras que trazan lineamientos globales, así como influyen en el acontecer educativo nacional, por ello es un espectro integrador e interactivo donde todos se unen para lograr una plena educación a todos los individuos que viven en un Estado.

En el artículo 3o. de CPEUM acápite II, inciso “a”, preceptúa el carácter democrático de la educación el cual dice:

- a) Será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.

En este aspecto resulta apropiado mencionar lo que nos diría el educador y filósofo estadounidense John Dewey; La democracia tiene que nacer de nuevo cada generación, y la educación es su comadrona.

## 3. *Su carácter de masividad*

El cual podríamos también nombrar de generalidad, consiste en que el derecho a la educación no excluye a ningún individuo que habita en el país, por lo cual abarca los diferentes niveles educativos, esto lo recoge el Artículo Tercero primer párrafo de la CPEUM el cual reza: como el derecho de todo individuo a recibir educación. El Estado-Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica, ésta y la media superior serán obligatorias (CPEUM, artículo 3o., p 11, 2014).

## 4. *Carácter incluyente*

Está dado porque en el sistema educativo nacional de cualquier país, nadie está exento de ese derecho, ninguna persona aunque tenga capacidad disminuida en cualesquiera de las categorías clínicas que posea, es decir aún

aquellos cuya incapacidad mental no les permita alcanzar conocimientos para llegar a ser alfabetos podrán ser excluidos de este derecho. Por esta razón existen las enseñanzas especializadas, esto está debidamente regulado en el Artículo Tercero de la CPEUM, siendo complementado en el acápite quinto del referido artículo donde dice que el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas incluyendo la educación inicial y a la educación superior necesarias para el desarrollo de la nación, apoyara la investigación científica y tecnológica y atenderá el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura (CPEUM, 2014, p. 13).

### 5. *Su Carácter Económico*

En este diríamos que deviene en un alto grado, de la voluntad política, pues aunque el país no cuente con abundantes recursos económicos, sí el Estado deberá priorizar la actividad educativa dedicándole un porcentaje considerable del PIB.

En México en este aspecto se ha destinado para el presupuesto de egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2015 (PEF, 2015) aprobado por la H. Cámara de Diputados para el ramo 11 “Educación” cuyo monto asciende a \$305,057.1 mdp (Centro de Estudios de Finanzas Públicas, 2015, p. 1). Este indicador económico lo comentaremos más adelante cuando tratemos la reforma educativa implementada por el gobierno actual, la cual comenzó a regir a partir de 2013.

Con relación a este tema nos dice Carlos Ornelas: no obstante que por largos periodos la SEP o más ampliamente el sector educativo, ocupo el porcentaje más alto de los presupuestos del Gobierno Federal el Sistema Educativo Mexicano es pobre. La historia del gasto en La educación muestra con claridad los saldos del Estado Corporativo y ayudan a explicar porque no se han cumplido las metas que se planteó el Congreso Constituyente de 1917 (Ornelas, 2013, p. 220).

En el pronunciamiento de Ornelas y respecto al monto del presupuesto de Egresos asignado a la Educación se evidencia, la insuficiencia del presupuesto de Egresos destinado a la educación para hacer de ésta una tarea prioritaria para el país.

### 6. *Su carácter obligatorio*

Es de resaltar que la reforma constitucional llevada a cabo en el año 2013 estableció no solo la obligatoriedad de la misma para los niveles de



preescolar, primaria y secundario, sino que fue extendida hasta la educación media superior, según preceptúa el ya mencionado Artículo Tercero, primer párrafo, de la CPEUM. Este carácter obligatorio a nuestro entender no solo se limita al Estado sino que existe una obligación moral y diríamos humana, de actuar por parte de los padres respecto a sus hijos y de todo ciudadano en cuanto a la educación en sentido amplio, es decir la llamada educación formal, de valores y comportamiento adecuado a nuestras costumbres y hábitos socioculturales; así como, la educación en estricto sensu, conocida como instrucción, para que así se conjuguen derechos y deberes tanto del estado como de sus ciudadanos. En este sentido Carlos Ornelas cita un estudio realizado por Silvia Shmekes y otros colaboradores el cual enuncia: por el lado de la demanda el capital cultural y las aspiraciones de la familia son tal vez los factores que más inciden en la calidad de la educación no solo entre las diferentes zonas sino hacia el interior de cada uno de ellos. Por ejemplo, en la zona urbana de clase media los investigadores identificaron la mejor y la peor escuela. Las observaciones que derivaron de la investigación empírica son elocuentes y muestran el lado de la demanda o el capital cultural entre otros; continua diciendo, en la escuela buena, los padres ayudan a sus hijos con la tarea. En la escuela mala, nadie ayuda a los alumnos a hacer la tarea... Las expectativas de escolaridad que los padres de la escuela buena tienen para sus hijos, se ubica a nivel universitario y las expectativas de trabajo a nivel profesional. Los padres de la escuela mala consideran que sus hijos estudiaran una carrera técnica, terminaran secundaria, y en algunos casos, llegaran a la universidad. Les gustaría que sus hijos trabajen en oficinas, comercios o fueran médicos... Los estudiantes de la escuela buena leen periódicos, literatura infantil y enciclopedias. Los de la escuela mala leen sus libros de textos y pasquines. Algunos leen la biblia y otros cuentan con libros para colorear (Ornelas, 2013, p. 216).

La Constitución Mexicana establece en su artículo 4o., párrafo noveno: En todas las decisiones y actuaciones de Estado se velará y cumplirá con el principio de interés superior de la niñez garantizando de manera plena sus derechos. Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. Este principio deberá guiar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez. Los ascendientes, tutores y custodios tienen la obligación de preservar y exigir el cumplimiento de estos derechos y principios (CPEUM, 2014, p. 21).

### 7. *Su carácter benefactor*

Este carácter se encuentra reflejado en la gratuidad de la educación la cual es garantizada por el Estado siendo así un derecho constitucional de todos los ciudadanos que se encuentra refrendado en el Artículo Tercero de la CPEUM, en el acápite IV, que dice: Toda la educación que el Estado imparta será gratuita (CPEUM, 2014, p. 17).

También el aspecto democrático de la educación lo hace un acto de beneficio para la sociedad lo cual está recogido en el acápite II, inciso a, del referido Artículo tres donde dice: Sera democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo (CPEUM, 2014, p. 17).

En el artículo anterior se pone de manifiesto que este carácter democrático de la educación está dado para el beneficio de la sociedad en los órdenes económico, social y cultural, lo cual reafirma que este beneficio es su propia finalidad. Y como colofón de ésta benevolencia en su contenido y finalidad está el inciso d, acápite II del citado Artículo Constitucional donde dice: Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos.

## IV. LA REFORMA EDUCATIVA BAJO EL PRISMA CONSTITUCIONAL EN MÉXICO

El fin final de la educación no es tanto descubrir cómo saber, y saber no tanto para poder como para ser o llegar a ser.

José VASCONCELOS

Este tema nos va a llevar a exponerle los aspectos que la actual reforma educativa se ha propuesto desarrollar tanto en su contenido como en su alcance y en el análisis de estos, el lector podrá extraer sus propias conclusiones tal y cual expusimos en la introducción del presente trabajo. Teniendo en cuenta los aspectos del Derecho Internacional y la Reforma Educativa y las reformas del Artículo Tercero que antecedieron a la actual Reforma.

El sistema constitucional en México se destaca por reconocer el goce de los derechos humanos y contemplar lo estipulado en los tratados internacio-

nales de los que México es parte, así reza en el Artículo Uno de la Constitución, en el cual se establece: En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en ésta Constitución y en los tratados Internaciones de los que el Estado Mexicano sea parte, así como la garantía para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece.

Las normas relativas a los Derechos Humanos se interpretaran de conformidad con ésta Constitución y con los Tratados Internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia (artículo 1o., CPEUM, 2015, p. 1).

Como se puede observar en este precepto se armoniza la Constitución Mexicana una concordancia con los Tratados Internacionales de los que México es signatario. De ahí, que en lo referente a educación tenemos como antecedentes más reseñables en el orden internacional, en materia de Derechos Humanos, la Declaración Universal de Derechos Humanos adoptada en la ONU el 10 de diciembre de 1948, la cual prevé en su artículo 26, acápites I, II y III los aspecto relacionados con el derecho a la educación.

Otro precedente que se tiene en cuenta en la Constitución Mexicana en relación a la educación es el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales del 16 de Diciembre de 1966 y el cual México puso en vigor el 23 de Junio de 1981, este pacto recoge en su artículo 13.1 lo siguiente:

Los Estados partes en el presente pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y debe fortalecer el respeto por los Derechos Humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre (Pacto Internacional de Derecho Económicos, Sociales y Culturales, 1981, p. 35).

En éste mismo precepto se establece el derecho a la enseñanza primaria gratuita, así como la finalidad de acceder a todas, a la enseñanza secundaria, la enseñanza técnica y profesional, la enseñanza superior y la mejora continua de las condiciones materiales del cuerpo docente. Para que se tenga una dimensión de la atención que se le presta al tema de la educación en este pacto se le dedican tres artículos, ochos acápites y ocho incisos respectivamente.

Ya vimos que el artículo 3o. de la Constitución vigente constituye que la educación que imparte el Estado, estará basada en el desarrollo de todas las

facultades del ser humano y promover en él, el amor a la patria y fomentar la solidaridad nacional e internacional, será democrática, nacional, laica, por tanto, ajena a cualquier doctrina religiosa, todo ello descansa en un ambiente de fraternidad e igualdad para todos.

De ahí que la actual reforma educativa en México tiene una importancia vital para la existencia y desarrollo de la nación en este sentido nos ilustra Ornelas “Para llegar a esta concepción, que significa una revisión a fondo de las reformas a los postulados del Artículo Tercero de 1917, han tenido que transcurrir tres cuartos de siglo y una transformación profunda de México. El país pasó de una economía preponderantemente agrícola y para el autoconsumo, a una sociedad comercial con los Estados Unidos y Canadá en un bloque económico de magnitudes impresionantes (Ornelas, 2013, p. 53.)

En el pronunciamiento anterior se evidencia la existencia de un periodo largo de transición constitucional que en materia educativa ha tenido que salvar disímiles etapas de desarrollo económico social, y por ello la reforma constitucional del 2013, que introduce aspectos renovadores en el ámbito educacional, como lo es la educación obligatoria en el nivel medio superior, la calidad en el proceso educativo, y la creación del Instituto Autónomo de la Evaluación.

En el decir del titular anterior de la Secretaria de Educación, Emilio Chuayffet Chemor, el primer rasgo del derecho constitucional actual que puede evidenciarse en la reforma educativa es el tránsito a principios. La calidad en la enseñanza se presenta como un principio vinculante a todas las políticas públicas (Chuayffet, 2014, p. 6).

Continúa Chuayffet, la equidad es un principio que se suma al de la calidad, con lo cual se perfecciona el carácter de derecho social que debe tener la educación en nuestro país. Ambos conceptos se materializan desde la propia norma constitucional, con la creación de tres sistemas: evaluación, profesionalización docente y gestión educativa (Chuayffet, 2014, p. 6).

Considero que estos tres sistemas unidos a los dos principios de la reforma educativa vigente, resaltados por el ex-titular de Educación, supone que la evaluación es para desarrollar un diagnóstico de necesidades y no para censurar o sancionar a los educadores, de ser este el propósito bien vale la pena todo uso, contrario sensu a este objetivo sería perjudicial tanto para la profesionalización desde la elaboración de los planes y programas hasta en la evaluación de sus resultados.

En este mismo orden considero que sobre la profesionalización docente, es necesario realizar un proceso de selección para el ingreso a la docencia partiendo de la elaboración de los requisitos de entrada, bien

diseñados, atendiendo a las necesidades institucionales, sociales, tanto federales como estatales; llevándolos a nivel de las comunidades, pues estas difieren entre sí, aunque tengan como objetivo un común denominador que es la Calidad, equidad y profesionalización de la enseñanza.

Es la calidad un aspecto determinante en el resultado de la educación para cualquier país, y por supuesto México no se sustrae de esta necesidad, al respecto nos ilustra Ornelas. Por supuesto que se admite que la educación mexicana es de escasa calidad y se arguye congruentemente sobre esto. Sin embargo con el fin de plantear un mejor futuro (y bregar por él) se busca definir cuáles son las causas de la circunstancia presente (Ornelas, 2013, p. 154).

El servicio profesional docente debe estar en constante perfeccionamiento no sólo mediante evaluaciones periódicas sino también dando respuestas claras y contundentes a cada necesidad arrojada y al banco de problemas, que se elabore, como resultado del diagnóstico dándole de esta manera solución a las necesidades individuales o grupales en el tiempo y orden programado, en este importante tópico arguye Chuayffet; en segundo lugar, el fenómeno de la constitucionalización del derecho puede apreciarse en la regulación del servicio profesional docente. A partir de la reforma en comento, es la carta federal la que regula esta cuestión disponiendo que el ingreso y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión se llevaron a cabo mediante concursos de oposición que garantice la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan, siendo nulos aquellos que no se hagan de esta manera (Chuayffet, 2014, p. 7).

Textualmente, lo mencionado anteriormente, lo dispone, el artículo tercero fracción III

...adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley. Lo dispuesto en este párrafo no será aplicable a las instituciones a las que se refiere la fracción III de este artículo (CEPEUM, 2014, p. 6).

## V. PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LA ACTIVIDAD EDUCATIVA

Creo poder asegurar que de cien personas hay noventa que son lo que son, buenas o malas, útiles e inútiles a la sociedad, debido a la educación que han recibido. Es ahí de donde viene la gran diferencia entre los hombres

John LOCKE

Por el mencionado carácter masivo es la educación una tarea que requiere la participación de la sociedad, ya que esta tiene como elemento esencial el aspecto formativo, tanto axiológico como óntico, que sin la participación del hogar, el barrio, la comunidad, en fin la sociedad y todas las instituciones incluyendo los medios masivos de difusión, considero que no se podría desarrollar con eficacia esta preponderante tarea, en este sentido nos advierte Chuayffet. El tercer rasgo del neo constitucionalismo, que también tiene relevancia en la Reforma Educativa, es la participación social.

La formación es un asunto que nos concierne a todos y, por tanto, todos tenemos el deber y la responsabilidad de involucrarnos con la educación. En la reforma educativa se ha establecido la participación de la sociedad en la elaboración de planes y programas de estudio, a quienes la Secretaría de Educación Pública debe escuchar, además de considerarse también su opinión en las decisiones de cada plantel debido a la autonomía de gestión de las escuelas (Chuayffet, 2014, p. 8).

Estos aspectos están refrendados en el artículo tercero fracción III de la CPEUM, donde reza: Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudios de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, El ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de los Estados y del Distrito Federal, así como los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia en los términos que la Ley señale (CPEUM, artículo 3o., p. 17).

Apreciamos en el anterior precepto la intencionalidad de que las instituciones públicas y de los Sectores Sociales, participen en la elaboración de los planes y programas de estudios, pero este aporte social, por sí solo, no constituye la participación social que a mi juicio requiere esta importante

actividad, sino que se necesita una mayor participación de los ciudadanos de diversos espectros sociales, al respecto no alerta Gilberto Guevara Niebla y colegas ; que se integre una comisión no gubernamental formada por personalidades y especialistas ajeno a los intereses del sector, encargada de realizar un diagnóstico exhaustivo sobre la realidad educativa del país y sus posibles soluciones. Debiera convocarse a una amplia consulta nacional que recoja en audiencias públicas y privadas la voz de los ciudadanos interesados, y que prepare, con su misma dinámica de pluralidad y debate, la conciencia de la necesidad del cambio (Guevara, 1992, p. 26).

Como podemos observar el tema de la participación ciudadana en la tarea educativa es de suma importancia, en este mismo orden, ya desde tiempos anteriores nos alertaba el ilustre pedagogo, José Vasconcelos, los educadores de nuestra raza deben tener en cuenta que el fin capital de la educación es formar hombres capaces de bastarse a sí mismo y de emplear su energía sobrante en el bien de los demás. Esto que teóricamente parece muy sencillo es, sin embargo, una de las más difíciles empresas, una empresa que requiere verdadero fervor apostólico. Para resolver de verdad el problema de nuestra educación nacional, va a ser necesario mover el espíritu público y animarlo de un ardor evangélico semejante... Al que llevara a los misioneros por todas las regiones del mundo (Vasconcelos, 1981, p. 209).

Este elemento de la participación en la educación de los diversos sectores que no estén comprometidos con la del interés político del gobierno hace que retroalimente el proceso educativo con ideas y criterios meramente académicos y establezcan una especie de armonía con los planes federal y estatales para dar cumplimiento a los objetivos educativos de la nación.

A manera de comparación salvando las diferencias en los sistemas socio económicos, en este aspecto, nos hemos permitido referirnos a La Educación en Cuba, en cuanto a la participación de las diferentes estratos de la sociedad, partiendo desde la familia, los barrios, las comunidades y otras instituciones de la llamada sociedad civil, que participan desde la elaboración de los planes y programas hasta en la evaluación de sus resultados, para ello queremos referirnos a lo expuesto por Jesús Rodríguez Izquierdo Inspector y Delegado del Ministerio de Educación de Cuba: Es común la participación que siente la sociedad ante una evaluación de desempeño. Sin embargo en el terreno educativo, este sentimiento cambia cuando educadores, rectores, alumnos y padres de familia atienden y experimentan sus beneficios. Así ha ocurrido en Cuba, nación que por más de 14 años ha promovido un sistema de evaluación que, a través de la mediación y los estímulos la sitúan como abanderada de la educación en América Latina (Rodríguez, intervención en Colombia, 2015).

Otro aspecto a destacar de la Educación en Cuba es que Cuba es el único país de América Latina y el Caribe que logró cumplimentar la totalidad de los objetivos globales de la Educación Para Todos (EPT) en el período 2000-2015 meta alcanzada apenas por un tercio de las naciones del orbe, según el informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2015, presentado el jueves 9 de abril por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Indudablemente que lo aquí expresado, evidencia la participación social cubana en la tarea de la Educación.

Con esta breve reseña sólo hemos querido hacer ver que la voluntad política así como la participación masiva, dirigida a un mismo objetivo, aún con pocos recursos se pueden obtener resultados satisfactorios en el terreno educacional.

Por todo ello llamamos a las conciencias de todos los que de una forma u otro nos toca de cerca contribuir al buen desempeño de la Educación en México, de lo contrario nos veremos condenados de por vida a vivir en el subdesarrollo no tanto económico sino también espiritual.

## VI. CONCLUSIONES

La Educación empieza con la vida y no acaba sino con la muerte.

José MARTÍ

Resumiendo todo lo concerniente a los temas aquí tratados debemos arribar a las siguientes conclusiones.

- Que este Derecho inalienable al ser humano, no sólo basta con su regulación en la Carta Magna, sino que su implementación a través de mecanismos motivadores y que compulsen a su integración masiva; son elementos que pueden incidir de una manera positiva en el desarrollo de tan importante renglón para el país.
- La integralidad de todos los subsistemas que tienen que ver con la Educación y su sistematicidad llevarían a elevar la calidad del proceso educativo.
- La Voluntad Política debe estar encaminada a, darle énfasis al carácter académico a la Reforma Educativa, para ello deberá inte-



grarse un grupo de personalidades académicas ajenas a los partidos políticos que puedan proyectarse, conjuntamente con funcionarios de la SEP, a partir de los resultados que arroje un banco de problemas correspondiente a cada Estado partiendo de las necesidades de cada comunidad y municipio que lo integran y , así realizar un diagnóstico a nivel de Federación que den respuestas a las necesidades que arrojen los mencionados diagnósticos, de aquí se desprenderían los planes tanto estatales como federal y este sería controlado por la Secretaría de Educación.

- El Gobierno deberá proponer al Congreso un presupuesto de egresos que corresponda a más de un 8% del PIB.
- Darle al Proceso de Evaluación el carácter sistémico y sistemático que el mismo requiere, sin politización ni carácter excluyente, sino que este proceso aporte planes remediales que permitan la evaluación de desempeños, la cual coadyuve a la mejora continua del proceso educativo. Esto permitirá a los educadores percibir este proceso como algo productivo tanto para la educación en sí como para su superación personal y económica.
- Continuar trabajando en la capacitación y superación del personal docente y desarrollar un sistema de estímulos que sea atrayentes para todo aquel que esté dentro del proceso y para los demás que aún sin estar se motiven a participar en el mismo.
- Integrar más a los padres a las familias, a las comunidades, colonias y municipios, al desarrollo educativo de los Estados, y hacerlos verdaderos protagonistas del proceso educativo.

Tal y como les dije al comienzo de este trabajo les solicito que usted amigo(a) lector(a) saque sus propias conclusiones y reflexione sobre las mismas.

## VII. BIBLIOGRAFÍA

- ANNAN, Kofi, *Discurso pronunciado en la ONU*, Nueva York, 1998.
- CHUAYFFET CHEMOR, Emilio, *Constitución y Educación: La Reforma Educativa de 2013 a la Luz del Neoconstitucionalismo*, México, UNAM, 2014.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto (comp.), *La Catástrofe Silenciosa*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992.
- DEWEY, John, *Democracia y Educación, una Introducción a la Filosofía de la Educación*, Morata, 2004.

- DÍAZ REVORIO, Francisco Javier, *Reflexiones sobre la Educación y las Libertades Públicas en el Ámbito Educativo*, México, UNAM, 2014.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, 2015.
- FERRAJOLI, Luigi, *Derechos y Garantías. La ley del más débil*, Madrid, Trotta, 1999.
- ONU, *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, 10 de diciembre 1948.
- ORNELAS, Carlos, *El sistema educativo mexicano*, México, Fondo de Cultura Económica, 2013.
- PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES, 16 de diciembre, 1966.
- VASCONCELOS, José, en Silvia Rodríguez (comp.), *Antología de Textos sobre la Educación*, México, SEP, 1981.
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, Jesús, *Discurso en Colombia*, 2015.
- SHMELKES, Silvia (coord.), *La calidad de la Educación primaria Estudio de Cinco Regiones del Estado de Puebla*, México, Centro de Estudios Educativos, 1993 mimeografiado. Estudio Publicado en 1994 por el Instituto de Planificación Educativa, 1994.

## EL EJERCICIO DE LA ABOGACÍA

Ángel Diego GÓMEZ OLMOS

**RESUMEN:** La abogacía es una de las profesiones más antiguas del mundo, pues la regulación de las conductas sociales ha sido fundamental para la armonización y el buen camino de las relaciones humanas.

Los conflictos, y la cuestionable conducta de nosotros los seres humanos, ha requerido la presencia de profesionales que, frente a estos problemas, defiendan y asesoren jurídicamente a las personas que requieren de estos servicios profesionales, razón que nutre de importancia a la abogacía, pues los derechos en juego a lo largo de la historia, han sido principalmente tres: (i) la vida; (ii) la libertad; y (iii) la propiedad.

A mayor abundamiento, todo estudiante, abogado, académico, o miembro de cualquiera de los tres poderes de la unión, debe saber la importancia de: (i) la formación; (ii) la actualización; y (iii) la práctica profesional, apartados necesarios que siempre y en todo lugar deben acompañar al profesional de la abogacía, pues el ejercicio de la misma no se puede entender sin ellos.

**ABSTRACT:** Advocacy is one of the oldest professions in the world, for the regulation of social behaviors has been essential for harmonization and the right path of human relations.

Conflicts and questionable behavior we humans, has requested the presence of professionals who deal with these problems, defend and advise legally to people who require these professional services reason that nourishes important to the legal profession, as rights at stake throughout history, have been mainly three: (i) life; (Ii) freedom; and (iii) the property.

What is more, every student, lawyer, academic, or member of any of the three branches of government, should know the importance of: (i) training; (Ii) updating; and (iii) professional practice required sections that should always and everywhere accompany the professional advocacy, as the exercise thereof cannot be understood without them.

**PALABRAS CLAVE:** Abogacía, práctica profesional, vida, libertad, propiedad, estudiante, formación, actualización, ejercicio, derecho, defender, abogado postulante, asesorar, calidad.

**KEYWORDS:** Advocacy, Practice, Life, Liberty, Property, Student, Training, Retraining, Exercise, Right, Defend, Attorney Candidate, Advising, Quality.

**SUMARIO:** I. *¿Qué es la Abogacía?* II. *¿Cómo es el acceso al ejercicio de la Abogacía en otros países, principalmente, en los países de la Unión Europea?* III. *El Ejercicio de la Abogacía en México.* IV. *Los principales problemas de la Abogacía: El gran olvidado, el cliente.* V. *Hacia dónde va el ejercicio de la abogacía en el mundo, y principales propuestas para mejorar el ejercicio de esta profesión en México.*

La finalidad de estructurar la exposición en los temas mencionados, es para resaltar la importancia de: (i) la formación; (ii) la actualización; y (iii) la práctica profesional, apartados necesarios y que siempre y en todo lugar deben acompañar al profesional de la abogacía, pues el ejercicio de la misma no se puede entender sin ellos.

## I. ¿QUÉ ES LA ABOGACÍA?

Para contestar la pregunta que se plantea, es necesario comenzar desde los orígenes del Derecho. La historia del Derecho cambia a partir del momento en que se adquiere el hábito de documentar, el hábito de apuntar los datos de interés jurídico en materiales que perduran al devenir del tiempo.

Algunos autores mencionan que 3000 años antes de Cristo, cuando del neolítico se pasa a la época del bronce y del hierro, se encuentran en Mesopotamia las más antiguas ciudades. Estas antiguas ciudades regulaban deudas y aparecerían, delitos, matrimonio, divorcio, patria potestad, derecho sucesorio, contratos de comisión, de prestación de servicios y de arrendamiento, el principio de la “*actio redhibitoria*” en relación con los esclavos, el matrimonio no era estrictamente monogámico, la adopción en fraternidad, la “*donatio mortis causa*”, la pena convencional corporal, la ordalía también

llamada, juicio de Dios; el matrimonio es relativamente monogámico, pero a su vez se da éste entre hombres, y la figura del Levirato, estas tres últimas figuras, son del derecho de los Hitias.<sup>1</sup>

Tras lo anterior, vino una importante evolución en la antigua Grecia. Margadant, la detalla como: “...un rinconcito del mundo antiguo, el que solo durante algunas generaciones presento tal explosión de energías culturales, que aún en la época actual, se le considera como la fuente de muchos elementos necesarios dentro de nuestro equipaje espiritual”.

A diferencia del romano, el Derecho griego no fue un Derecho relativamente unificado, y ello por cuanto cada polis tenía su propio Derecho. J. Molierac afirma que los griegos profesionalizaron la abogacía. Cuando los jueces constreñían a las partes a sostener por si mismos sus derechos, hasta que las leyes de Solón dispusieron una serie de reglas para que las partes contaran con la asistencia de una persona que completara sus alegatos *synagor*. Posteriormente aparecieron los *logógrafos* que proporcionaban a los ciudadanos, defensas preparadas de antemano.

En la antigua roma, se creó lo que conocemos hoy en día como el Derecho Occidental. La distinción radica en el Derecho establecido por los antiguos mandos romanos hasta el 476 d.C. y posteriormente, con la caída del imperio romano, el reconocido por las autoridades Bizantinas hasta 1453 d.C. por la gran compilación realizada por juristas, en tiempos de Justiniano y llamada desde la Edad Media, el *Corpus Iuris Civilis*.

Conocido es el desarrollo que alcanzo el Derecho Romano, hasta llegar a la época de las grandes codificaciones. Es importante señalar la advertencia que en su día realizó Gayo, respecto a que no debe tocarse el derecho con las “manos sin lavar”, pues quien ha de buscar la solución justa de algún conflicto concreto o colaborar con la fijación de normas generales, debe ser algo más que un mero “*leguleyo*”. El jurista, abogado, juez o funcionario administrativo debe ser un guardián del Derecho y esta función supone cierta capacidad de mirar por encima de cualquier limite.

Al inicio, lo que hoy se conoce como la abogacía, así, la actividad de quien se dedica a interceder por otro ante el foro romano, se le denominaba “*Patrono*”, es en esa institución donde surge la función del abogado, para posteriormente ser transformada por la palabra *advocati*, o *causidici*, cuando la defensa ante la justicia se convierte en una verdadera profesión.

En línea con lo anterior, otro tipo de abogados eran los que realizaban funciones notariales, que al principio fueron atribuidas a diferentes oficiales

---

<sup>1</sup> Silva Moreno, Francisco Javier, “Breve historia de la abogacía, la enseñanza del derecho y la colegiación”, *Avances, cuaderno de trabajo*, núm. 164, mayo 2008, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

públicos y privados, destacando los *escribas*, “el notarri”, el *tabullarius* y el *tabello*, recibiendo los nombres también de *cursor*, *amanueslis*, *cognitor*, *actuarius*, *acceptor*, *logographis*, *numerarius*, entre otros.

Continuando con este breve ejercicio recopilatorio, en la Edad Media, cabría decir, que los antecedentes más antiguos sobre los estudios de la abogacía, pudieran encontrarse en las corporaciones de abogados llamadas *Collegium Togatorum* de la antigua Roma, y aunque existió la academia de Platón, el Liceo de Aristóteles y en no pocas bibliotecas se impartía la enseñanza de alto nivel cultural, no es sino hasta ese Medioevo cuando encontramos instituciones que proporcionan la enseñanza de las “siete artes liberales” que formaban la gramática, dialéctica y retórica, y también la aritmética, geometría, astronomía y música, encontrando el estudio del Derecho su lugar, dentro de la retórica y apareciendo con estos estudios las primeras Universidades como Cambridge, Oxford, Bolonia y Orleans.

Lo anterior trajo como consecuencia la asociación de profesionales en estas áreas del conocimiento. En España, la primera asociación de abogados de la que se tienen datos, fue la establecida en Barcelona por el Rey Alfonso IV de Aragón el 14 de abril de 1330, y en 1546 se erigió en Zaragoza, la Cofradía de Letrados del Señor San Yvo, que más tarde se transformó en el Real e Ilustre Colegio de Abogados de Zaragoza.

En 1592 se fundó en Valladolid la Hermandad y Cofradía de los abogados, cuyas reuniones se efectuaban en el colegio de los jesuitas. Así continuaron las de Sevilla en 1706, Zaragoza, Valladolid, Valencia, La Coruña, Córdoba, Oviedo, Málaga, Palma de Mallorca y Cádiz.

Conocido es por todos que la llegada de los españoles a América es el acontecimiento que marca el fin de la Edad Media y el inicio de la Moderna. Los reyes que gobernaron en este nuevo territorio fueron fundando su propio ordenamiento jurídico que se denominó “Derecho Indiano”.

En este sentido, los estudios de Derecho podían hacerse en la Real y Pontificia Universidad de México, que fue fundada por Real Cédula de Felipe II de fecha 21 de septiembre de 1551. Para la validez de los estudios universitarios se requería de la aprobación del Papa, que fue otorgada a la de México por Bula el 7 de octubre de 1597.

Como consecuencia de la apertura anterior, los abogados peninsulares y los egresados de la Universidad, lucharon por lograr la colegiación, tratando de imitar los colegios que ya existían en España, desarrollándose en el territorio conocido como la Nueva España una disputa que duró cinco años, versando sobre la conveniencia o no de permitir la presencia de abogados en estas nuevas tierras, destacando las disputas entre Cortés y Salazar y Chirino que concluyeron en la autorización que Carlos V resolvió a favor

de la aceptación de abogados en tierras de lo que hoy se conoce como México.

Las primeras agrupaciones de abogados mexicanos datan del siglo XVIII, incorporándose a una cofradía al claro estilo peninsular, aunque no era exclusiva para los abogados, pues en ella se congregaban miembros de la Audiencia, oficiales reales, abogados, clérigos, y otros prohombres.

No es hasta 1760 cuando Carlos III autorizó la fundación del Colegio de Abogados de México; y en el año 1766, por Real Cédula, el rey aprobó la incorporación por filiación, del Colegio de Abogados de México, al de Madrid, gozando de los mismos derechos los agremiados.

La Colegiación no era obligatoria, no obstante, los abogados que deseaban incorporarse al Colegio, tenían que someterse a pruebas ante la Real Audiencia, el cual se encontraba integrado por doce sinodales que luego disminuyeron a cuatro, teniendo una duración de defensa de, mínimo, doce horas.

Podríamos decir que hoy en día definitivamente no existe discusión acerca de la conceptualización y encuadramiento de determinadas actividades subsumidas en la categoría de las llamadas profesiones liberales. Dentro de las profesiones citadas tenemos a la ingeniería, la medicina, la arquitectura, el periodismo y, por supuesto, la abogacía.

A fin de aterrizar el concepto de profesiones liberales, por la ausencia de definición alguna, resulta necesario destacar aquellas características, o mejor aún, aquellos elementos básicos que han de estar presentes en toda profesión susceptible de ser calificada como liberal<sup>2</sup>.

En este sentido, la Comisión de Monopolios del Reino Unido realizó en 1970 un informe sobre aquellas profesiones liberales, en el que mismo señalaba como características fundamentales:

1. La obtención de unos conocimientos técnicos que necesitan una formación intelectual y empírica en un ámbito de estudio claramente definido.
2. Capacidad de ofrecer un servicio especializado en virtud de los conocimientos adquiridos.
3. El establecimiento de una relación personal y de confianza con el destinatario final, los clientes.
4. La afiliación a organizaciones o asociaciones profesionales cuya finalidad es:

---

<sup>2</sup> Álvarez-Palacios, Gabriela, *El ejercicio de la abogacía en el marco de la Unión Europea*, Universidad De Extremadura, Dialnet.

- a) Verificar la capacidad y competencia de sus miembros.
- b) Asegurar el cumplimiento de unas normas de comportamiento que sus miembros han de respetar.
- c) Evitar ciertas prácticas de captación de clientela.

Así las cosas, es necesario acudir a normas de ciertos países que conceptualizan la profesión. Por citar un caso, el artículo 9o. del Estatuto General de la Abogacía Española, establece que:

Son abogados quienes, incorporados a un Colegio español de Abogados en calidad de ejercientes y cumplidos los requisitos necesarios para ello, se dedican de forma profesional al asesoramiento, concordia y defensa de los intereses jurídicos ajenos, públicos o privados.

Pues bien, señalado lo anterior, considerando como punto de partida las características de las profesiones liberales recogidas por la Comisión de Monopolios del Reino Unido en el citado informe de los 70 veremos como la Abogacía reúne cada uno de los citados requisitos:

1. Recapitulando, el primer carácter de las profesiones liberales es, la adquisición de conocimientos técnicos que requieren una formación intelectual y práctica en un ámbito de estudio claramente definido.

Como ejemplo, en España solo pueden ser abogados quienes ostenten un diploma que acredite que han recibido una educación y una formación que les ha proporcionado unos conocimientos técnicos, específicamente jurídicos, que posicionan a los egresados en un plano diferencial, cualificado, respecto del resto de ciudadanos en todo lo relativo al Derecho.

2. Por lo que hace a la posibilidad de ofrecer un servicio especializado como consecuencia de la adquisición de los citados conocimientos, no cabe duda de que un abogado está en condiciones de ofrecer al pueblo unos servicios detallados, específicos y cualificados que una persona lego en derecho sería incapaz de proporcionar.

Uno de los argumentos nucleares que defienden la obligatoriedad de la asistencia de un abogado en todo tipo de procesos, es la indefensión en la que se encontrarían las partes de un litigio dado su nulo conocimiento tanto en derecho sustantivo como del derecho procesal, aunado a la complejidad procedimental que es característica de los procesos, complejidad, difícilmente dominada por quienes no hayan adquirido unos conocimientos particulares del ejercicio del Derecho.



3. Continuando con los requisitos, el tercero de ellos que se menciona por parte de la Comisión de Monopolios del Reino Unido, es el establecimiento de una relación personal y de confianza con los clientes. En virtud de lo anterior, por lógica, si un abogado tiene encomendada la defensa de los derechos e intereses de su cliente, es porque éste último ha invertido en el su confianza, formándose un vínculo estrecho e íntimo cuya temporalidad, será hasta que el abogado ya no vele por sus intereses y derechos de la otra parte de la relación.

El vínculo que se crea entre el cliente y el abogado tiene tal trascendencia, que incluso puede ser considerado un deber del profesional, y el Derecho ampara a los individuos frente a posibles violaciones o infidelidades por parte de los profesionales del derecho, los abogados.

Ejemplo de lo anterior, lo encontramos en la obligación de guardar secreto profesional, obligación que descansa sobre los abogados y en virtud de esta, los profesionales no pueden desvelar a nadie ningún dato relativo a su cliente, de los cuales haya tenido conocimiento por medio de él mismo y en ejercicio de su actividad laboral.

En línea con lo anterior, el artículo 42 del Estatuto General de la Abogacía Española establece que: “Son obligaciones del abogado para con la parte por él defendida, además de las exigencias que se deriven de sus relaciones contractuales, el cumplimiento de la misión de defensa que le sea encomendada con el máximo celo y diligencia y guardando el secreto profesional”.

4. 4) Continuando con la secuencia, la cuarta y última de las características mencionadas que afectan a las profesiones liberales, se centra en la afiliación a organizaciones o asociaciones profesionales. Este supuesto se materializa en las exigencias que algunos países tienen para condicionar el ejercicio de la abogacía, a la incorporación de un Colegio de Abogados.

La trascendencia de estos Colegios es tal que nuestra norma de referencia, el Estatuto General de la Abogacía Española, dedica parte de su contenido a la regulación de los mismos, declarando que son: “Corporaciones de Derecho Público, amparadas por la Ley y reconocidas por el Estado, con personalidad jurídica propia y plena capacidad para el cumplimiento de sus fines”.

Por lo anterior, la abogacía se podría definir, trayendo a colación nuestra norma española de referencia, como aquella profesión libre e independiente que presta un servicio a la sociedad en interés público y que se ejerce

en régimen de libre y leal competencia por medio del consejo y la defensa de los derechos e intereses públicos o privados, mediante la aplicación de la ciencia y la técnica jurídica, en orden a la concordia, a la efectividad de los derechos y libertades fundamentales y a la justicia.

### ¿CÓMO ES EL ACCESO AL EJERCICIO DE LA ABOGACÍA EN OTROS PAÍSES, PRINCIPALMENTE, EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA?

El desarrollo de este apartado tiene por objetivo realizar un estudio comparado del acceso a la abogacía en distintos países de Europa. Evidente es, que cada Estado soberano tiene sus propias normas, su propio sistema y su propia regulación que afecta a esta noble profesión.

Comenzaremos con España, allí, antes del año 2014, como regla general, todos aquellos egresados y egresadas de la Licenciatura, podían acceder directamente a la abogacía, siendo el único requisito inscribirse en algún Colegio de Abogados de la geografía española. Sin embargo, en el 2006 se aprobó la norma con la mayor *vacatio legis* de la democracia española, 5 años, estableciendo, en puridad, un modelo para acceder a la abogacía en donde no solo es necesario la realización de la Licenciatura o Grado en Derecho (Grados tras la aprobación del Plan Bolonia de 1999), sino que, para acceder a la abogacía, se deben realizar: (i) cursos de formación en los que participan las Universidades y Escuelas de Práctica Jurídica de los Colegios de Abogados, estableciendo sistemas de colaboración entre ambos; habilitando becas y ayudas, previendo a su vez; (ii) un periodo de 6 meses de prácticas en un despacho de abogados; y (iii) la realización de pruebas de evaluación estatal de la aptitud profesional de los candidatos, a fin de garantizar que los aspirantes han adquirido las competencias necesarias para el ejercicio de la práctica jurídica.

El objetivo de la norma es claro, garantizar el acceso de los ciudadanos a un asesoramiento, defensa jurídica y representación de calidad, una calidad que solo tras años de formación y práctica se puede conseguir.

Con un propósito académico, es necesario saber si este es un sistema innovador o, si bien, llega tarde a la luz de un panorama internacional, si es más restrictivo o menos que los de otros países de la Unión Europea, y si su entrada en vigor posiciona a los abogados y abogadas españoles en una situación de igualdad a razón de la capacitación de otros colegas.

Echando un vistazo al resto de Europa, resalta el hecho de que el antiguo acceso directo al ejercicio de la abogacía, convertía a España, en el más permisivo, y el único país de los 28 pertenecientes a la Unión Europea que

no exigía otra cosa para ejercer más allá de, como venimos reiterando, la titulación universitaria y la inscripción en un Colegio de Abogados.

Un informe elaborado por Berta Álvarez, del Consejo General de la Abogacía Española reflejó, que 22 de los 28 países exigen para el ejercicio profesional la superación de un examen o prueba de capacitación, normalmente al finalizar un periodo de prácticas o pasantía que tiene una duración variable dependiendo el Estado.

Así las cosas, Reino Unido prescinde de la celebración de esa prueba selectiva, dotando de otros requisitos el acceso a la abogacía, mientras que otros Estados permiten que el futuro abogado o abogada opte entre sistemas alternativos, cursos formativos, pasantía o examen, y el resto, exige dos de esos tres requisitos, y en algunos casos, los tres.

Estonia, que ha establecido el sistema menos exigente, obliga al licenciado en Derecho a sumar a esa titulación una mejora formativa, ya sea práctica o teórica, de duración diversa, pero siempre superior a un año, la cual debe garantizar una experiencia suficiente en el ejercicio de la abogacía, normalmente bajo la supervisión de abogados ejercientes.

En otros casos, países como Alemania, Bulgaria, Hungría o Italia, detallan que el examen es una prueba de carácter estatal, mientras en otros casos se trata de una prueba de acceso al Colegio de Abogados de la entidad o zona que agrupa a los letrados del área, o bien, se pide la realización de un examen oral, escrito o ambos, con los que el futuro abogado o abogada, al término de la pasantía, acredita la adquisición de los conocimientos necesarios para el ejercicio de la profesión.

En líneas anteriores, se ha citado la aleatoriedad que comprende el tiempo que se solicita de pasantía, oscilando entre un mínimo de un año que es el caso de algunos países como Chipre, Malta, o Reino Unido (para el acceso a la condición de *Barrister*) y el máximo de cinco años que establecen países como Bulgaria o Suecia, sin citar el caso particular de Polonia que fija entre 5 y 8 años de práctica jurídica.

Cabe mencionar que, como regla general en el ámbito europeo, el sistema más común de acceso a la Abogacía, tras la superación de los estudios universitarios, es el paso por un periodo de formación intenso, tanto práctico como teórico, que nunca es menor de un año, o bien, un periodo de prácticas en un despacho que va de uno a cinco años, y superar, con posterioridad al mismo, un examen, bien a la finalización de la pasantía, según un estándar estatal, para el acceso al Colegio de Abogados.

Alemania exige aprobar dos exámenes estatales y dos de prácticas, Austria un examen de acceso al Colegio de Abogados y 3 años de formación, Bélgica 3 años de pasantía y exámenes orales y escritos, Bulgaria 5 años de

experiencia antes de poder solicitar la inscripción en un Colegio de Abogados o bien, un examen estatal, si no se cuenta con esa práctica requerida, Chipre un año de pasantía y examen final tras ese periodo, Dinamarca 3 años de pasantía y la superación de un examen oral y escrito, Eslovaquia 3 años de prácticas, asistencia a seis seminarios de distintas materias y la aprobación de un examen final, Eslovenia 4 años de pasantía y un examen nacional, Finlandia un Máster, pasantía supervisada y un examen, Grecia pasantía de 1 año y medio y examen, Republica Checa y Hungría, pasantía de 3 años, misma que es organizada por el propio Colegio de Abogados, y la superación de un examen final; y aglutinando por tener los mismos requisitos, Italia, Letonia, Lituania y Luxemburgo establecen pasantía durante 2 años y un examen final, Croacia añade que, para ejercer la abogacía se debe cursar un Máster, examen y un periodo de pasantía que va de 3 a 5 años, y Polonia requiere de haber acumulado de 5 a 8 años de práctica y, posteriormente, la aprobación de un examen. Por último, Estonia no considera obligatoria la formación específica posterior a los estudios de Derecho, y solo obliga a pasar un examen a quienes quieran formar parte del *Estonian Bar*.

Otros países siguen un sistema distinto, así tenemos el caso de Francia, el cual requiere para ejercer la abogacía, la obtención de un certificado de capacitación profesional como el CRFPA,<sup>3</sup> un examen que preparan los Institutos de Estudios Jurídicos de las Facultades de Derecho y que se convoca una vez al año, todos los meses de septiembre, o el CAPA,<sup>4</sup> formación dividida en tres bloques de 6 meses de duración cada uno, que incluye teoría, práctica, un proyecto pedagógico individual (Máster o cursos de especialización en determinada materia), un periodo de pasantía en un despacho de abogados, finalizando con una evaluación final en la que se impone al alumno una calificación.

El caso de los países anglosajones que pertenecen a la Unión Europea siguen otras reglas, que si bien no distan mucho de los citados, tienen particularidades que destacar.

En Irlanda, la Honorable *Society of King Inn*, dirigida por los *Benchers* (Decanos) y miembros de la judicatura, es la sociedad que ofrece formación jurídica post-universitaria, tras la superación de un examen de entrada.

Para la obtención del Diploma, se ha de tomar un curso de 2 años, pero el curso habilita para actuar ante los Tribunales (*Barrister at Law Course*) es de un año intensivo. Los cursos son teóricos y prácticos y están bajo la supervisión de un *Dean*. Los estudiantes se enfrentan a evaluaciones constantes

<sup>3</sup> Centros Regionales de Formación Profesional de Abogados.

<sup>4</sup> Certificado de Aptitud para la Profesión de Abogado.

sobre 14 materias, orales o escritas. No obstante, para empezar a ejercer, los abogados irlandeses deben cumplir otros requisitos, como ser miembros de la Biblioteca Jurídica y designar un “mentor” con ciertos requisitos, entre ellos, que tenga como experiencia mínima de cinco años, esta persona los tutelaré durante un año, y para é trabajarán preparando escritos judiciales.

Reino Unido es otro de los países con particularidades, los sistemas de acceso en este país, difiere dependiendo la región, pues son distintos los requisitos en Inglaterra, Escocia, Gales o Irlanda del Norte, pero por lo general, todas las normas exigen cursos de práctica jurídica y habilidades profesionales.

Así las cosas, en Reino Unido se distinguen dos tipos de abogados, los *Barrister*, que, con pocas excepciones, son los que tienen reservado el acceso a los tribunales, y son los únicos capacitados para actuar ante los tribunales superiores y los *Solicitor*, que se limitan a recibir y asesorar a los clientes, pero no litigan “*in court*”.

Para ser *Barrister* se exige la inscripción en un *Inn of Court*, un curso de uno o dos años y un año de pasantía. El *Solicitor* deberá someterse a un curso de práctica legal que también dura 1 o 2 años, y un periodo de dos años de pasantía en un despacho.

Los casos de Malta que se rige por un sistema de “garantías” otorgadas por el presidente de Malta con un sello público, a lo que hay que añadir un año de pasantía en despacho y un examen ante dos jueces, y Portugal, que impone dos exámenes, uno de acceso a la pasantía, que dura 2 años, y otro de conocimientos, al término de esta, oral y escrito, caso similar a los de Rumania, que también precisa de la superación de un examen de entrada al Colegio de Abogados verificado por el Consejo Nacional, un periodo de pasantía de 2 años, un segundo examen para lograr el “estatus permanente” de abogado y una formación continuada obligatoria después, y Suecia, que impone 2 exámenes de capacidad y competencia previos, cinco años de ejercicio después de éstos y sólo entonces, un nuevo examen para acceder al Colegio de Abogados.

Por último, digno de mención es también el caso de Países Bajos, donde los recién licenciados ingresan directamente en el Colegio de Abogados, pero pueden hacerlo de forma “condicional”, lo que significa que no han pasado el examen de admisión o “incondicional”, habiendo pasado oel examen.

El colegiado condicional debe ejercer 3 años en el Colegio como aprendiz y bajo la supervisión de un tutor. Tras la superación de ese periodo y un examen será ya miembro incondicional y abogado de pleno derecho.

### III. EL EJERCICIO DE LA ABOGACÍA EN MÉXICO

El ejercicio profesional de la abogacía en México, tiene importantes particularidades que provienen de su organización Federal. Así, es necesario tener presente que cada Estado de la República Mexicana y el Distrito Federal, tienen su propia ley de profesiones, debiendo ajustarse el ejercicio de la abogacía a esas normas. De tal suerte que aquel profesional que desea ejercer en un Estado de la República distinto del que obtuvo su título, debe ajustar su conducta a las normas aplicables en el Estado donde pretende ejercer la abogacía.

Así las cosas, los títulos profesionales expedidos por las universidades, estatales o del Distrito Federal, tienen validez y reconocimiento en los demás Estados de la República. Cada Estado de conformidad con sus propias normas, determina cuales son las profesiones para las que se requiere título profesional y cédula para el ejercicio de la abogacía.

La cédula profesional es una certificación o patente que otorga el Estado por la que autoriza el ejercicio profesional de la abogacía, teniendo la consideración de ser una autorización permanente. Obtenida la cédula, no se requiere realizar ningún otro trámite, en ningún Estado Federado, para poder ejercer la abogacía.

Llama la atención como México teniendo el Colegio de Abogados más antiguo de America (Ilustre y Nacional Colegio de Abogados de México fundado en 1760), la colegiación de la profesión no es una imposición<sup>5</sup>, y ello por cuanto, como ha sido mencionado en líneas anteriores, para poder ejercer la abogacía, basta con la cédula profesional correspondiente, expedida por la Dirección de Profesiones del Estado de la república correspondiente, o, por la Dirección General de Profesiones del Distrito Federal, cuyos efectos aplican para toda la nación.

Lo anterior ha traído consigo importantes consecuencias, pues ha permitido que cualquier persona pueda ejercer la abogacía, y, si bien el ejercicio es libremente efectuado por cualquier persona, también es cierto que universidades de baja calidad académica, permiten que sus egresados ejerzan la abogacía de una forma temeraria, sin tener los conocimientos adecuados, pues su formación se vio segregada al interés económico de la Universidad donde realizaron sus estudios, así como por otros factores a considerar.

---

<sup>5</sup> La colegiación obligatoria dejó de serlo en México en 1870, y el Estado se percató del hecho de que una abogacía organizada y bien representada no era necesariamente adecuada, y que por lo anterior, había que pulverizarla. Así las cosas, la libertad en la colegiación, ha traído como consecuencia que se confunda entre un abogado y un licenciado en Derecho. Pues es un error recurrente el considerar a un licenciado en derecho como un abogado, cuestión distinta es el hecho de que todo abogado es, necesariamente, licenciado en derecho.

Por cuanto antecede, la regulación en México de la abogacía esta por sufrir importantes cambios, desde hace unos años a la fecha, se está labo- rando en favor de una reforma constitucional para establecer la colegiación obligatoria en México de aquellas profesiones que tengan que ver con la seguridad, libertad, patrimonio, salud, etc.

#### IV. LOS PRINCIPALES PROBLEMAS DE LA ABOGACÍA: EL GRAN OLVIDADO, EL CLIENTE

El desarrollo de este apartado, tiene por finalidad resaltar, enfatizar sobre la importancia del cliente en el ejercicio de la abogacía, y ello por cuanto la materia en juego son derechos, e inclusive, algunas veces, derechos funda- mentales o humanos.

Es necesario recalcar ciertos lineamientos, pautas, normas de actua- ción, que todo abogado respecto al cliente debe tener, así, el Estatuto Ge- neral de la Abogacía Española, en su artículo 13, establece, respecto de las relaciones entre el abogado y el cliente, ciertas pautas o normas de conducta que todo abogado debe seguir al pie de la letra, a saber:

1. La relación del Abogado con el cliente debe fundarse en la recíproca confianza. Dicha relación puede verse facilitada mediante la suscrip- ción de la Hoja de Encargo.
2. El Abogado sólo podrá encargarse de un asunto, por mandato de su cliente, encargo de otro Abogado que represente al cliente, o por designación colegial.

El Abogado deberá comprobar la identidad y facultades de quien efectúe el encargo.

Es obligación del abogado identificarse ante la persona a la que asesora y defiende, incluso cuando lo hiciera por cuenta de un terce- ro a fin de asumir las responsabilidades civiles y deontológicas que, en su caso, correspondan. En el supuesto de consulta telefónica o por red informática con un despacho o asesoría cuyos abogados son desconocidos para el comunicante, esta identificación, así como la del Colegio al que pertenece, es la primera e inmediata obligación del abogado interlocutor.

3. El Abogado tendrá plena libertad para aceptar o rechazar el asunto en que se solicite su intervención, sin necesidad de justificar su decisión.

Así mismo el Abogado podrá abstenerse o cesar en la interven- ción cuando surjan discrepancias con el cliente. Deberá hacerlo

siempre que concurren circunstancias que puedan afectar a su plena libertad e independencia en la defensa o a la obligación de secreto profesional.

El Abogado que renuncie a la dirección Letrada de un asunto habrá de realizar los actos necesarios para evitar la indefensión de su cliente. Cuando se trate de defensa asumida por designación colegial, la aceptación, rechazo, abstención o cese habrá de acomodarse a las normas sobre justicia gratuita y sobre este tipo de designaciones.

4. El Abogado no puede aceptar la defensa de intereses contrapuestos con otros que esté defendiendo, o con los del propio abogado. Caso de conflicto de intereses entre dos clientes del mismo Abogado, deberá renunciar a la defensa de ambos, salvo autorización expresa de los dos para intervenir en defensa de uno de ellos.

Sin embargo el Abogado podrá intervenir en interés de todas las partes en funciones de mediador o en la preparación y redacción de documentos de naturaleza contractual, debiendo mantener en tal supuesto una estricta y exquisita objetividad.

5. El Abogado no podrá aceptar encargos profesionales que impliquen actuaciones contra un anterior cliente, cuando exista riesgo de que el secreto de las informaciones obtenidas en la relación con el antiguo cliente pueda ser violado, o que de ellas pudiera resultar beneficio para el nuevo cliente.
6. El Abogado deberá, asimismo, abstenerse de ocuparse de los asuntos de un conjunto de clientes afectados por una misma situación, cuando surja un conflicto de intereses entre ellos, exista riesgo de violación del secreto profesional, o pueda estar afectada su libertad e independencia.
7. Cuando varios Abogados formen parte o colaboren en un mismo despacho, cualquiera que sea la forma asociativa utilizada, las normas expuestas serán aplicables al grupo en su conjunto, y a todos y cada uno de sus miembros.
8. El Abogado no aceptará ningún asunto si no se considera o no debiera considerarse competente para dirigirlo, a menos que colabore con un Abogado que lo sea.
9. El Abogado tiene la obligación de poner en conocimiento del cliente, incluso por escrito, cuando éste lo solicite del mismo modo:
  - a) Su opinión sobre las posibilidades de sus pretensiones y resultado previsible del asunto.



- b) Importe aproximado, en cuanto sea posible, de los honorarios, o de las bases para su determinación.
  - c) Si por sus circunstancias personales y económicas tiene la posibilidad de solicitar y obtener los beneficios de la asistencia Jurídica Gratuita.
  - d) Todas aquellas situaciones que aparentemente pudieran afectar a su independencia, como relaciones familiares, de amistad, económicas o financieras con la parte contraria o sus representantes.
  - e) La evolución del asunto encomendado, resoluciones trascendentes, recursos contra las mismas; posibilidades de transacción, conveniencia de acuerdos extrajudiciales o soluciones alternativas al litigio.
6. El Abogado asesorará y defenderá a su cliente con diligencia, y dedicación, asumiendo personalmente la responsabilidad del trabajo encargado sin perjuicio de las colaboraciones que recabe.
7. 11) El Abogado tiene la obligación, mientras esté asumiendo la defensa, de llevarla a término en su integridad, gozando de plena libertad a utilizar los medios de defensa, siempre que sean legítimos y hayan sido obtenidos lícitamente, y no tiendan como fin exclusivo a dilatar injustificadamente los pleitos.
8. 12) La documentación recibida del cliente estará siempre a disposición del mismo, no pudiendo en ningún caso el Abogado retenerla, ni siquiera bajo pretexto de tener pendiente cobro de honorarios. No obstante podrá conservar copias de la documentación.

La descripción de los apartados anteriores, busca demostrar que, si bien puede ser una regulación hasta cierto punto escueta, la misma se basa en un punto olvidado y que es nuclear en las relaciones entre el abogado y el cliente, a saber: la confianza.

### *Confianza*

Hilda M. Garrido, citando a Jones, K., señala que la confianza es una actitud de optimismo de aquél que confía en la buena voluntad y competencia de otro se ampliará para abarcar el ámbito de interacción con él, junto con la expectativa de que ese otro actuará directa y favorablemente movido por la idea de que contamos con él.

Así las cosas, la confianza que se genera en alguien, nos dota de un altísimo nivel de confort y seguridad respecto a la conducta futura de la per-

sona en la que confiamos, todo ello al amparo de un juicio futuro, teniendo su más pronta similitud con un acto de fe, que permite suponer que esa persona va a actuar conforme a lo esperando.

La confianza se debe construir, y esa construcción se lleva a cabo por medio de la interacción de las partes, permitiendo con tiempo y experiencia, que quien pretende alcanzar la confianza, pueda observar y evaluar dicha conducta del otro.

La confianza es el elemento o condición “*sine qua non*” de toda relación entre abogado-cliente. Si en las relaciones entre las personas de confianza representa un factor esencial, podemos imaginar la importancia que adquiere en una relación profesional en la que, el cliente, accede al abogado con un conflicto que afecta gravemente a su persona o patrimonio, con la esperanza y necesidad de que el profesional, dotado de un conocimiento que aquel carece, resuelva satisfactoriamente la controversia que ha puesto en peligro esos bienes. Nos encontramos pues, en una clara situación de dependencia derivada de la exclusividad del conocimiento y experiencia de la que está dotado el profesional que ejerce la abogacía.<sup>6</sup>

Efectivamente, la confianza es la piedra angular de la relación abogado-cliente, el abogado debe actuar honesta y diligentemente, con competencia, con lealtad al cliente, respecto a la parte contraria, guardando secreto profesional de cuanto conociere por razón de la abogacía. Y si cualquier abogado así no lo hiciere, su actuación individual afecta al honor y dignidad de la profesión.<sup>7</sup>

No en pocas veces la confianza cede ante los intereses económicos de los abogados, razón por la que existe un descontento hacia la abogacía. Si los profesionales de la práctica jurídica, viésemos en el cliente a una persona con emociones, sentimientos y problemas, la abogacía sería aquella profesión noble que se encuentra descrita e idealizada en los libros que se estudian en las universidades.

Por lo anterior, tanto el abogado como el cliente, son seres humanos, y será la acentuación de sus rasgos de veracidad, probidad y buena fe, los que marquen la pauta en el desarrollo de sus relaciones. Razones concernientes de ética personal y profesional que vienen proporcionadas en distintas dosis, y eficacia según las personas.

---

<sup>6</sup> <http://www.legaltoday.com/gestion-del-despacho/estrategia/articulos/la-confianza-fundamento-de-la-relacion-entre-abogado-cliente>.

<sup>7</sup> Preámbulo Código Deontológico Español.

## V. ¿HACIA DÓNDE VA EL EJERCICIO DE LA ABOGACÍA EN EL MUNDO, Y PRINCIPALES PROPUESTAS PARA MEJORAR EL EJERCICIO DE ESTA PROFESIÓN EN MÉXICO?

Cuando nos preguntan: ¿Cuál es el rumbo que estamos tomando como sociedad? Sin duda nos vienen a la mente palabras como Tecnología, Avances, Internacional, Idiomas, Globalización, Internet, etc. Aplicando estas palabras al ejercicio de la abogacía, es necesario reflexionar sobre su transición, evolución, cambio, marcándose una clara diferencia entre aquellos abogados que se han adaptado a las nuevas tecnologías, y los que no lo han hecho del todo o no terminan por capacitarse.

Efectivamente, el abogado moderno debe estar dotado de las siguientes características: (i) ha de encontrarse acompañado de un Smartphone, pues en todo momento debe estar disponible para el cliente, como Tomás Moro: “Un abogado para todas las horas”; (ii) el profesional de la abogacía, si su deseo es acrecentar su cartera de clientes, debe realizar actividades de *Networking*; (iii) la utilización de las bases de datos jurídicas, es una herramienta que, al igual que el saco y la corbata, siempre ha de acompañar al abogado, pues en la actualización normativa y jurisprudencial, está la posible respuesta para ganar un juicio; (iv) el abogado moderno debe conocer más de un idioma pues las fronteras entre Estados cada vez son más tenues; y (v) la visión del abogado, su formación y ejercicio ha de ser nutrido, pues un abogado hoy en día no solo debe saber derecho, sino también otras disciplinas que enriquecerán su ejercicio. El Derecho es un aderezo que converge con muchas profesiones, cuya regulación, ejecución y protección, se encontrará siempre resguardada por normas.

Por lo anterior, el camino que todo abogado ha de seguir, es el de la adaptación tecnológica, el desarrollo de habilidades comerciales y el de la internacionalización del ejercicio profesional.

Son muchos los factores que van a estar acechando a la abogacía en un futuro, la evolución ha alcanzado al Derecho, y este debe responder pues lo contrario generaría un Derecho obsoleto.

En México, existen un sinnúmero de cuestiones que se pueden resolver con la finalidad de mejorar el ejercicio de la abogacía, no obstante, mi propuesta se centra en los siguientes puntos:

1. Que dentro de la formación de un abogado, sea necesaria la realización de prácticas en un despacho de abogados, distintas al Servicio Social, pues el estudiante durante 5 años no tiene un acercamiento real a la abogacía, todo le es contado por libros, libros que, cuando el

alumno sale al mundo laboral, resultan insuficientes para encontrar un empleo, pues el mundo actual pide experiencia o capacidades de desenvolvimiento, negociación y comercialización.

2. Que sea obligatoria la colegiación, pues el registro en un Colegio de Abogados, creará un censo de aquellas personas que se encuentran ejerciendo la abogacía, y no de todas las que terminaron la carrera de Derecho (cosa que sucede actualmente), con ello se tendrían más datos y un mayor control de las personas que, colegiadas, son activos en el ejercicio de la abogacía.
3. La creación de normas éticas, deontológicas y de ejercicio profesional que se enfoquen en la abogacía y en todo cuanto le rodea, pues en la mayoría de los Planes de Estudio en México, se olvida que la ética jurídica está por encima de cualquier otra materia, pues el ejercicio del Derecho sin la misma, daña temerariamente a esta profesión.

Todo abogado o abogada debe tatuarse la alta función que la sociedad le confía, pues supone nada más y nada menos que la defensa efectiva de los derechos individuales y colectivos cuyo reconocimiento y respeto constituye la piedra angular de todo Estado de Derecho.

Por lo anterior, es necesario que un abogado haga frente a un asunto solo cuando se encuentre capacitado para asesorar y defender de forma real y efectiva, y ello le obliga a adecuar e incrementar constantemente sus conocimientos jurídicos, y a solicitar el apoyo de compañeros expertos, para proporcionar siempre y en todo momento una defensa y asesoramiento de calidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ-PALACIOS, Gabriela, *El Ejercicio De La Abogacía En El Marco De La Unión Europea*, Universidad De Extremadura, Dialnet.
- SILVA MORENO, Francisco Javier, “Breve historia de la abogacía, la enseñanza del derecho y la colegiación”, *Avances, cuaderno de trabajo*, núm. 164, mayo 2008, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

## MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS EN EL CONTEXTO DEL NUEVO SISTEMA DE JUSTICIA PENAL

Rosalba Georgina GONZÁLEZ RAMOS

**RESUMEN:** Este trabajo pretendió responder a las siguientes interrogantes: ¿Cuál es la situación actual de las universidades con respecto a los conocimientos que se imparten en materia de reforma de justicia penal? ¿Cómo es el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Qué hacer para preparar mejor a los estudiantes en el tema? Se exploró la situación actual de la enseñanza del Derecho en Instituciones Mexicanas, dando cuenta de la necesidad del cambio de paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello motivó a diseñar un modelo pedagógico basado en competencias y técnicas didácticas para la formación de los estudiantes en contenidos relacionados con la reforma procesal penal. Con ello, pretende dar respuesta a la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza jurídica en México y así asegurar la inserción de abogados competentes en el campo laboral. La última parte expone los resultados preliminares del Centro de Estudios sobre la Enseñanza y Aprendizaje del Derecho (CEEAD) del Programa de Fortalecimiento para las Escuelas de Derecho para el Nuevo Sistema de Justicia Penal.

**ABSTRACT:** This paper aims to answer the following questions: ¿Which is the situation of the universities regarding the contents taught in criminal justice reform? ¿How is the teaching and learning process? ¿What to do to better prepare students in the subject? The current state of legal education in Mexican institutions was explored, realizing the need for a change of paradigm in the teaching – learning process. This motivated us to design an educational model based on skills and teaching techniques to train law students in related criminal justice reform contents. Therefore this work aims to answer the necessity to improve the quality of legal

education, and ensure the insertion of competent lawyers in the workplace. The last part presents the preliminary results of the Law School Strengthening Program for the New Criminal Justice System developed by the Center for the Study of Teaching and Learning Law (CEEAD).

**PALABRAS CLAVE:** Modelo pedagógico basado en competencias, enseñanza aprendizaje sistema penal acusatorio, fortalecimiento para escuelas de derecho, sistema penal acusatorio.

**KEYWORDS:** educational model based in skills, teaching – learning adversarial system, law school strengthening, adversarial system

*SUMARIO: I. Situación actual de la enseñanza del derecho en instituciones mexicanas. II. Modelo pedagógico para la enseñanza aprendizaje en el contexto del nuevo sistema de justicia penal. III. Resultados del Programa de Fortalecimiento para las Escuelas de Derecho para el Nuevo Sistema de Justicia Penal. IV. Bibliografía.*

## I. SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN INSTITUCIONES MEXICANAS

La Reforma Constitucional de Seguridad y Justicia del 2008 instauró en México un sistema penal acusatorio que tiene un valor impostergable y un resultado de ello es el Código Nacional de Procedimientos Penales (2014) en la República Mexicana, con plazo en junio del 2016 para todo el país. Este paso de lo inquisitivo a lo acusatorio, plantea que las Instituciones de Educación Superior (IES) que ofrecen la carrera de Derecho modifiquen su Plan de Estudios en los programas de las materias relacionadas con la reforma de justicia; desarrollen contenidos de los nuevos conocimientos, habilidades y destrezas, para preparar a los estudiantes con las competencias necesarias y esperadas.

La formación de los estudiantes en las competencias del sistema penal acusatorio les facilitará el acceso a los nuevos perfiles laborales como operadores del sistema de justicia. Esta proposición llevó a planteamientos tales como: ¿Cuál es la situación actual en las universidades mexicanas con respecto a los conocimientos que se imparten en materia de reforma de justicia penal? ¿Cómo es el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Qué hacer para preparar mejor a los estudiantes en el tema?

La literatura de estos tópicos es variada y contundente en sus datos, mostrando que la calidad de la educación jurídica tiene grandes desafíos tanto en el aspecto de los contenidos programáticos que se imparten y en el cómo se enseñan. Aspectos que están vinculados no solamente a los nuevos temas sobre la reforma de justicia, sino de manera general a la formación recibida. Pérez Hurtado (2009) encontró que la calidad de la educación jurídica en México tiene una repercusión directa con la calidad de los servicios profesionales y la eficiencia del sistema jurídico mexicano.

Por otra parte, el *Índice para la reforma de la educación jurídica para México* (ABA ROLI, 2011) reveló, entre otros hallazgos, que la enseñanza en las escuelas de Derecho mexicanas es impartida primordialmente a través de cátedras y que los maestros casi no aplican métodos de enseñanza alternativos; también puntualizó este informe, que en México las escuelas de Derecho ofertan planes de estudios cuyas asignaturas están dirigidas preponderantemente a la impartición de teoría, por lo que se hace poco hincapié en el desarrollo de destrezas profesionales, las cuales el alumno debe obtener fuera de las aulas universitarias.

A decir de Fix-Fierro (2006, citado por Espinosa Silva, 2009:32), apunta que pesar de la transformación que se ha dado en el sistema jurídico mexicano, “la enseñanza y el ejercicio de la profesión del derecho en nuestro país, continúan anclados en modelos que resultan obsoletos”. En sentido Espinosa Silva (2009:33) puntualiza lo encontrado en la experiencia de campo: pocos profesores reciben una capacitación pedagógica, y “predomina la idea de que basta con los conocimientos es suficiente” para enseñar el derecho.

En otros países latinoamericanos como es el caso de Argentina la investigación de Böhmer (2003), lleva a una reflexión profunda acerca de la enseñanza y construcción del derecho. Por otro lado, reporta Duce (2008) de las reformas en la Universidad Diego Portales en Chile, al diagnosticar la obsolescencia en las mallas curriculares, los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación. Además de que la enseñanza procesal penal era casi exclusivamente por medio de una metodología de clases magistrales, “con una escasa capacitación, en materia de destrezas y habilidades”.

La expansión de la educación ha permitido que la oferta tenga niveles de calidad diversos, en un espectro de instituciones que buscan la formación de abogados para una sociedad globalizada, de otras que aspiran a una formación jurídica de excelencia, o bien instituciones educativas que innovan y proveen a sus estudiantes de las destrezas y conocimientos de un abogado competente en su área de especialidad; pasando por instituciones que forman abogados, con fines de lucro, sin importar formarles académicamente (Pérez Perdomo, 2005).

En el caso de México la apertura de instituciones educativas que ofrecen la licenciatura en derecho y consecuentemente su diversidad en la calidad educativa es de llamar la atención. Sorprende el número de escuelas de derecho y su rápido crecimiento, veamos los datos:<sup>1</sup>

- 1990 menos de 100 escuelas de derecho.
- 2011: 1,100 instituciones.
- 2014: 1,600 instituciones.

Los datos se relacionan con la variedad y calidad que poseen las escuelas de Derecho, de acuerdo a las exploraciones en campo. Y la preocupación central es qué, quién y cómo se enseña el Derecho; sobre todo en materias que requieren el desarrollo de destrezas muy específicas, tal es el caso de la materia de litigación oral.

Estos hallazgos y la iniciativa del Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD) motivaron una reflexión de cómo se enseña en las escuelas de Derecho. A esta preocupación acerca de las metodologías de enseñanza, se suma, la reciente Reforma Constitucional de Seguridad; que motiva el diseño de materiales didácticos con el fin de ofrecer bibliografía actualizada en el tema del sistema acusatorio. Están por lo tanto, las condiciones idóneas que favorecen la elaboración de un modelo pedagógico basado en competencias, para cubrir este vacío educativo.

Es así que se concretó un proyecto que abordara por una parte los contenidos de la reforma de justicia, es decir el qué, y por la otra parte el cómo: el modelo pedagógico basado en competencias que pretende el cambio de paradigma.

Para lograr esta incidencia de fortalecimiento en las IES en las escuelas de Derecho, se elaboraron materiales didácticos cuyo objetivo general es mejorar la educación jurídica en México. Estos materiales son tres libros para el estudio y práctica del sistema penal acusatorio en las escuelas de derecho (2010, revisión, 2015):

1. Libro guía del profesor para el desarrollo de competencias pedagógicas
2. Libro de casos
3. Libro de lecturas de apoyo
4. Libros del profesor para las materias de 1) Proceso Procesal Penal en el Sistema Acusatorio, 2) Técnicas de Litigación Oral y 3) Métodos

---

<sup>1</sup> La fuente es del banco de datos del CEEAD.



## Alternos de Solución de Controversias y Salidas Alternas al Proceso Penal Acusatorio (2010, revisión 2015).<sup>2</sup>

A partir de este escenario, las IES que ofrecen la licenciatura en Derecho tienen una tarea importante en la actualización y diseño de un plan de estudios que responda a los cambios de la actual reforma, en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A).

## II. MODELO PEDAGÓGICO PARA LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO DEL NUEVO SISTEMA DE JUSTICIA PENAL

### 1. *Las competencias de los estudiantes de derecho en el nuevo sistema penal acusatorio*

A partir del 2010, el CEEAD, organización civil independiente, sin fines de lucro, dedicada a la investigación sobre la enseñanza y el ejercicio profesional del Derecho, cuya misión es transformar la educación jurídica en México, buscó financiamiento para incidir en el problema.

La idea de crear un modelo basado en competencias es compleja y presenta múltiples aristas, desde la conceptualización del término que necesariamente se le vincula con aspectos de evaluación y de posibilidad de empleo. Solo que antes de llegar a este estadio, están otros elementos de importancia como el currículo, los contenidos programáticos, las herramientas y metodología de enseñanza aprendizaje, la modalidad del ciclo escolar, el contexto en el que se enseña, las teorías que sustentan el modelo educativo, entre otros.

Esta ponencia esboza algunos aspectos que ayudan a contextualizar y explicar el valor de las competencias, como parte del currículo.

El enfoque del currículo basado en competencias y no por objetivos plantea un cambio de paradigma que implica aspectos conceptuales, metodológicos, programáticos, de diseño, como los más importantes. Mientras que la Pedagogía por Objetivos (PPO) “promueve el recorte secuencial de los contenidos de aprendizaje escolar en micro-unidades, un enfoque por competencias privilegia el abordaje por situaciones que son, por definición, más globales e interdisciplinarias” (Jonnaert, 2002, Legendre, 1998, 2004, citado por Jonnaert *et al.*, 2006, 12).

Ya Didrikson (2000, citado en Acuña *et al.*, 2011) planteó que en la época de los 80's y derivado de los cambios de tecnología en la informática y la globalización de las economías, la educación superior debía vincularse a

---

<sup>2</sup> Los materiales didácticos son gratuitos y puede acceder a ellos en [www.ceedad.org.mx](http://www.ceedad.org.mx).

las demandas de la sociedad, los sectores de producción, servicios y empleo y que este hecho llevaba consigo replantear los perfiles de ingreso y egreso, las orientaciones curriculares, el tipo de carreras, su organización y la formación de académicos. Así que a la distancia esta premisa sigue vigente y se asocia con lo que las escuelas de Derecho tienen que hacer para responder a las demandas actuales en derecho procesal penal.

El diseño de los planes de estudio es complejo, y hacen falta nuevos modelos, en este punto, Jonnaert *et al.* (2006:13), plantean que los diseñadores de programas “apelan a Bloom y sus taxonomías, a Gagné y su concepción comportamentalista del aprendizaje, a De Landsheere o D’Hainaut y sus teorías de objetivos”. Es así que existe un vacío epistemológico que reúna los componentes con los cuáles construir una formación basada en competencias y que apunte a los niveles cognoscitivos lógicos de la estructura de un currículo.

En el teorizar del tema, el concepto de competencia surge en los 50’ con Noam Chomsky que desarrolla el concepto de competencia lingüística, solo que la evolución de la competencia como concepto polisémicamente complejo ha evolucionado y cobra importancia central cuando se habla de una educación en la que los currículos y contenidos de los programas y planes de estudio se ajustan a la demanda social y al “cambio radical de percepciones de la cognición” (Jonnaert *et al.*, 2006).

El planteamiento de Perinart (2004:144) con el tema de universidad y globalización tiene su correlato en un nuevo lenguaje que tiene que ver con palabras tales como “habilidades” (*skills*), “productos del aprendizaje” (*learning outcomes*), “información” (en lugar de conocimiento) y “competencia”. Cita este autor, que el Mensaje de la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior (Salamanca 2001) “propone que las *competencias* estén pensadas para un empleo y que hay que desarrollar *habilidades y competencias transversales*”.

Propongo (Libro Guía del Profesor, 2011, 2015) la necesidad de orientar la formación hacia el desarrollo de las competencias, para la selección de los más capaces, los más preparados, para su inserción en el mercado laboral de cualquier área del conocimiento. Es decir, en el sentido darwinista de competir y en el otro sentido de ser competente. Esta premisa establece el binomio: competencia-empleo, en una relación de causa-efecto.

A decir de Pérez Pardomo (2007), los abogados más competentes seguirán atendiendo a los actores sociales de mayor poder económico y político; en tanto que los menos competentes seguirán asistiendo a aquellos grupos más vulnerables.

Entonces es importante que los estudiantes de Derecho se preparen, aprendan y desarrollen las competencias que les faciliten su inserción en el mercado laboral de un conocimiento que cambia de un proceso inquisitivo, mixto a uno acusatorio, y al que se le adiciona una serie de competencias requeridas en el Nuevo Código de Procedimientos Penales (CNPP).

La reforma penal requiere que la formación y desarrollo de las competencias de los estudiantes mude de un modelo de un discurso enciclopedista a un modelo en el que el docente realice cambios en su modo de enseñar y evaluar el conocimiento.

Hasta estas líneas se han repasado aspectos con los que se vinculan las competencias sin una definición. Malpica (2005:137), explica que la competencia es “la posibilidad de que el individuo enfrente y resuelva situaciones concretas mediante la apuesta en juego de los recursos de que dispone... lo importante es que el valor de los conocimientos no radica ‘en poseerlos’ sino en hacer uso de ellos”, resalta el desempeño como eje central a partir de las destrezas que el estudiante posee y que deberá poner en práctica.

La autora también plantea que el alcance del concepto de competencia como eje de nuevos modelos de educación, forma parte del debate y se le podrá definir según la perspectiva de que se trate. Considera a la competencia una unidad y aunque puede desintegrarse, se le mide en su totalidad.

Jonnaert *et al.* (2006, 16), explican la competencia desde la perspectiva constructivista, como “la adaptación de la persona, y su interacción con la situación y el contexto... Los recursos internos y externos, a su vez, contribuyen a la construcción de la competencia, dentro del proceso de aprendizaje”. Es así que, una competencia deberá observar el desempeño competente en situación para saber que ha sido desarrollada. Comprender que este desempeño competente se ha dado, es porque reúne ciertos elementos por parte del estudiante y que el profesor/facilitador evalúa y retroalimenta.

La educación basada en competencias requiere de una planeación en que se analice y reflexione cuidadosamente qué conocimientos formarán la competencia y cómo es que el docente a partir de prácticas educativas desarrollará y evaluará el desempeño competente en las asignaturas de derecho procesal penal.

## 2. *El modelo pedagógico para la formación de los estudiantes de derecho*

El reto de un modelo pedagógico basado en competencias a partir de la realidad de un nuevo sistema de justicia penal, requería que el proce-

so de enseñanza aprendizaje respondiera a las mejores aportaciones teóricas del tema.

De ahí que, la convergencia de este nuevo conocimiento se elaboró y sustentó en un enfoque dinámico, contemporáneo y capaz de lograr que los estudiantes egresen con competencias.

Esta propuesta basada en una educación por competencias, plantea que los estudiantes combinen la teoría y la práctica; convirtiendo así, el aprendizaje en una experiencia significativa de conocimientos, habilidades, destrezas y afectividad durante las sesiones de clase.

Para aterrizar esta concepción como modelo, se eligió por un lado la teoría constructivista del aprendizaje significativo de Ausbel (1963, 2002) y los enfoques educativos propuestos por Argudín y Luna (2007). Se anotan algunas ideas básicas de ambos sustentos teóricos, con la idea de que se entienda el valor educativo de los materiales didácticos del profesor y lecturas de apoyo; diseñados por el CEEAD para el ejercicio y práctica del sistema penal acusatorio.

“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe” con este postulado, Ausbel (1963) cree que el aprendizaje se da deductivamente a través de la comprensión de los conceptos y es receptivo, significativo y requiere de: *a*) un sujeto para aprender de manera significativa, y *b*) material de aprendizaje también significativo. Demanda por lo tanto, que el profesor ejerza un rol activo al preparar los materiales para los estudiantes, dispuestos a aprender y que éstos también ejerzan un rol receptivo y activo.

Se espera que el profesor busque a través de las actividades en el aula que el estudiante vincule aquellos símbolos, ideas, imágenes, conceptos que ya forman parte de su estructura cognoscitiva y los relacione consciente y explícitamente, a nuevos conocimientos. Cuando se produce este aprendizaje significativo, en nuestra estructura cognitiva se provoca una serie de cambios que modifican los conceptos existentes y forman nuevos enlaces entre sí. La enseñanza a partir de actividades organizadas que llamamos técnicas didácticas, propician la asimilación de nuevos conceptos, destrezas, habilidades en el alumno y van integrando a su vez actitudes y valores.

Esta construcción de saberes por parte del alumno requiere un rol diferente al hasta ahora ejercido por el profesor en las escuelas de Derecho. Plantea con ello, que el estudiante transite de un rol meramente receptivo, a convertirse en un individuo activo que descubre y construye el conocimiento.

to, desarrollando sus habilidades a la luz de un aprendizaje significativo. El profesor enseña sin dejar la exposición magistral, sólo que también utiliza técnicas didácticas, nuevas prácticas de aprender haciendo, con lecturas y diferentes actividades incluidas el uso de la tecnología.

Las nuevas generaciones de estudiantes están cada vez más familiarizadas con el uso de dispositivos electrónicos, permanentemente están conectados en las redes, de donde los profesores, facilitadores de la construcción de conocimientos deberán aprovechar esta competencia de sus estudiantes.

Se suma al modelo, el enfoque educativo propuesto por Argudín y Luna (2007), en el que las técnicas didácticas giran en torno a cuatro enfoques educativos: 1) Profesor, 2) Alumno, 3) Desempeño y 4) Grupo.<sup>3</sup> Damos cuenta de que la didáctica antes basada en la exposición del profesor y en forma unidireccional, se transforma en una basada en la investigación, el análisis crítico y reflexivo que va en dos sentidos: profesor-estudiante. Esta forma bidireccional es la que facilita la construcción de saberes significativos que son evaluados gradualmente para integrar las competencias deseadas; y cumplan con los diferentes tipos de contenidos: factuales, conceptuales, procedimentales y estratégicos.

Los libros del profesor<sup>4</sup> para las tres materias propuestas en el proyecto de fortalecimiento de la reforma de justicia para las escuelas de Derecho, está conformado de 16 sesiones, de donde, cuatro de ellas, están diseñadas para evaluar los conocimientos del estudiante.

Cada sesión incluye la definición de la competencia genérica y los componentes que usará el profesor con sus estudiantes. Están organizadas con: *a*) Una presentación rigurosa, lógica del material por aprender (integridad, coherencia), *b*) Una intención del alumno para aprender, *c*) Un docente mediador que organiza situaciones de aprendizaje para enseñar no exclusivamente información, sino también habilidades tanto cognitivas como metacognitivas, en donde se dé apoyo y realimentación continuos. A continuación un ejemplo de la sesión 5, del manual de Técnicas de Litigación Oral.

---

<sup>3</sup> Consultar *El libro guía del Profesor* en [www.ceead.org.mx](http://www.ceead.org.mx).

<sup>4</sup> Los libros del profesor, son gratuitos y se puede acceder a ellos en [www.ceead.org.mx](http://www.ceead.org.mx).

## SESIÓN 5 LAS MEDIDAS CAUTELARES

<i>Competencia específicas</i>	<i>Indicadores de competencia</i>	<i>Actividades de enseñanza-aprendizaje</i>	<i>Técnicas didácticas</i>	<i>Evaluación formativa del profesor</i>	<i>evaluación de aprendizaje</i>
<p>1. Conoce que son las medidas cautelares y las reglas de procedimiento para imposición, modificación, revisión y extinción de las mismas.</p> <p>2. Conoce los principios bajo los cuales se rigen medidas cautelares.</p> <p>3. Poner en práctica los principios que rigen a las medidas cautelares.</p>	<p>Define cuales son las medidas cautelares y las reglas de procedimiento para imposición, modificación, revisión y extinción de las mismas</p> <p>Aplica los principios que rigen las medidas cautelares en el proceso acusatorio</p>	<p><i>Parte 1. Actividad introductoria</i></p> <p>El profesor solicita a los estudiantes que planteen una pregunta relacionadas con las medidas cautelares. Luego de anotarse en el pizarrón se enlistan las contenidas en el Código Nacional de Procedimientos Penales.</p> <p><i>Parte 2. Marco teórico</i></p> <p>El equipo responsable de exponer el tema:                      Aplica un examen exploratorio y expone el tema al profesor                      Complementa información, entre forma individual, con fundamentación de las respuestas, proyecta una breve audiencia de imposición de medidas cautelares. Una vez que se ha escuchado la manifestación del Ministerio Público, pregunta a varios alumnos, que contestarian si fueran defensores y a otros alumnos que resolverían si fueran jueces y argumenten sus respuestas</p>	<p>Preguntas y respuestas</p> <p>Exposición del profesor</p> <p>Diagnóstico exploratorio</p> <p>Exposición de los estudiantes</p>	<p>Hace registro de participaciones</p> <p>Evalúa presentación del tema</p>	<p>Participación grupal</p> <p>Resolución de un caso en forma individual</p>

Estos elementos promueven el aprendizaje significativo y parten del supuesto de que se cumple con tres condiciones básicas:

1. Un material a aprender que tiene significatividad lógica o potencial (la información no puede carecer de coherencia o significado).
2. Una distancia óptima entre el material de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos para que puedan encontrarle sentido (significatividad psicológica).
3. Disponibilidad, intención y esfuerzo de parte del alumno

La metodología es dinámica y está pensada para que el profesor aproveche tanto de las actividades planeadas para clase, como de aquellas que se realizan previa y posteriormente a la actividad en el aula (lecturas de preparación y actividad de enlace).

Parto de la premisa de que el ejercicio docente debe ser vivido, actuado, y sentido. Situarse en el rol de docente implica procesos complejos de auto cuestionamientos respecto de sí mismo, del contexto en el que trabaja, de las características de sus estudiantes y del cómo potenciarlas.

Al trabajar por competencias debe darse una congruencia entre el saber conocer, saber hacer y saber ser, pues se combinan los siguientes elementos:

1. Integración de saberes
2. Desempeño satisfactorio
3. Desarrollo personal en diversos contextos

El modelo educativo basado en competencias y en el aprendizaje significativo pone énfasis en las actividades didácticas<sup>5</sup> que se organizan entorno a la materia que se enseña. Es el “cómo” de la actividad de E-A y constituyen la parte medular del modelo pedagógico, pues son la respuesta a la conceptualización y aplicación del conocimiento a las materias propuestas.

Al seleccionar una actividad y técnica didáctica buscamos que el estudiante aprenda y desarrolle la competencia específica. Por ejemplo, para que el alumno aprenda las habilidades y conocimientos de la litigación oral se utilizan técnicas como la simulación y la retroalimentación a partir de un caso. Si enfocamos la enseñanza para que el estudiante aprenda el proceso del derecho procesal penal acusatorio; se aplican entre otras, las técnicas de preguntas y respuestas, videos, exposición del alumno, y en el caso del aprendizaje de métodos alternos, son útiles las técnicas de juego de roles,

---

<sup>5</sup> Para mayor conocimiento de las técnicas didácticas propuestas consultar *El libro guía del Profesor* en [www.ccead.org.mx](http://www.ccead.org.mx)

método de caso, ejercicios lúdicos, entre otros que facilitan la adquisición de competencias.

Es así que las técnicas didácticas generan ambientes de aprendizaje que propician la construcción del conocimiento mediante el diálogo y la participación activa que facilita el desarrollo de procesos cognitivos en el estudiante que le ayuden a adquirir en forma gradual las competencias necesarias.

El profesor dará énfasis a los procesos cognitivos básicos que desarrollará en el estudiante para la adquisición de sus competencias: el lenguaje, la memoria y el pensamiento.

El lenguaje es el proceso que ayuda al estudiante ir construyendo su identidad como futuro abogado. Considero que el lenguaje es la proyección de la historia de cada estudiante. Como profesores, una de las metas de enseñanza es favorecer este proceso a través de cada una de las sesiones del curso.

En cuanto a la memoria, permite la evocación de lo aprendido, permitiendo una significación del estudiante, un lugar en la clase, un espacio en el grupo, un modelaje de las competencias que va adquiriendo en cada sesión y que se fortalecen con la retroalimentación de su profesor. La memoria es un proceso muy importante con un grado de complejidad, que en este espacio no se profundizará. Baste explicar que para el proceso de E-A, constituye junto con la atención, percepción y el repaso elaborativo, los mecanismos que facilitan al estudiante la recepción de información que almacenará en la memoria para usarla en otros procesos tales como, la comprensión, el análisis, la síntesis, la planeación, la creación, entre otros.

El pensamiento como proceso psicológico y cognitivo termina por modelar a la persona. Cada estudiante tiene su historia de vida, producto de sus aprendizajes sociales, culturales, del contexto de su crianza, de las experiencias, de sus saberes, de sus ideas, de la inteligencia que posee. El profesor tiene la gran oportunidad de organizar y direccionar este proceso superior.

La clave es un profesor comprometido, con apertura a aprender y aprehender, a despertar la curiosidad de sus estudiantes, a cuestionarse el valor ético de su ejercicio profesional y actuar con congruencia y equilibrio. El marco institucional deberá ofrecer el soporte y apoyo a este perfil de cambio.

### 3) *Resultados del Centro de Estudios sobre la Enseñanza y Aprendizaje del Derecho (CEEAD) del Programa de Fortalecimiento para las Escuelas de Derecho para el Nuevo Sistema de Justicia Penal*

Los resultados del programa que inciden en el modelo pedagógico y en los materiales didácticos elaborados con el fin de fortalecer a las escuelas de Derecho, para el nuevo sistema de justicia penal se centra en:



1. Estados visitados
2. Profesores capacitados de las escuelas de Derecho
3. Asesoría curricular a directivos de las escuelas de Derecho para la incorporación en los planes de estudios de asignaturas del sistema penal acusatorio

El programa incluye *a)* Capacitación presencial con una duración de 30 horas, a dos profesores por universidad del estado a visitar, distribuidas así: PPA 6 horas, TLO 12 horas y MASC y SAPP 12 horas, *b)* Asesoría en modalidad virtual a través de enlaces asignados por los directores de cada escuela, con el fin de apoyarles en la actualización curricular de su plan de estudios. Las actividades se ofrecen sin costo, en virtud del financiamiento recibido por el centro.

A la fecha (septiembre, 2015), suman 28 estados visitados, 1586 profesores capacitados y 138 universidades asesoradas y que firmaron un Protocolo de Fortalecimiento para el Nuevo Sistema de Justicia Penal que incluye la actualización de las materias en el plan de estudios.

Se enumeran algunos datos sobresalientes que hemos encontrado tanto en el rubro de Escuelas de Derecho, como de Profesores:

- No todos los profesores invitados responden a la convocatoria, o bien se inscriben y no asisten
- Profesores que imparten asignaturas que no corresponden al área procesal penal
- Escuelas de Derecho con planes de estudio sin actualizar y que siguen ofreciendo las materias de proceso penal inquisitivo y mixto.
- Directivos y/o docentes con resistencia a realizar cambios curriculares que integren asignaturas del nuevo Código Nacional de Procedimientos Penales
- Escuelas de Derecho con profesores que no poseen técnicas didácticas adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje, cuyo principal método de enseñanza es el magistral
- Escuelas de Derecho con altos estándares de calidad y actualización del Plan de Estudios
- Escuelas de Derecho con directivos y profesores altamente interesados en aprender técnicas de enseñanza aprendizaje que formen estudiantes con las competencias que se requieren en el mercado de trabajo
- Profesores que no conocen en qué consiste la enseñanza basada en competencias, ni saben bajo qué modelo pedagógico están diseñados sus currículos

- Escuelas de Derecho con directivos y profesores que basan el proceso de enseñanza aprendizaje en el aprendizaje significativo con técnicas didácticas apropiadas y aquellas quienes ignoran este teorizar constructivista
- Directivos que no creen en el uso de técnicas didácticas, ni en un modelo basada en competencias

La lista de hallazgos es aún más larga, solo que se centra en lo relevante desde el marco que nos ocupa; y es notable la disparidad en los datos, como lo ha sido en esta experiencia las diferencias de los enfoques educativos de las escuelas de Derecho.

En la experiencia de campo, el énfasis de la capacitación es en las técnicas didácticas, más que en los contenidos y aunque ha sido difícil que los profesores comprendan que son las técnicas las que median y construyen nuevos esquemas cognoscitivos; al final ha sido para ellos altamente gratificante darse cuenta de las ventajas de enseñar con el modelo propuesto.

Al poner en práctica la retroalimentación con los profesores, se dieron cuenta del valor de esta práctica para utilizarla en sus estudiantes, Percibieron que identificar fortalezas y áreas a mejora les ayudará en la adquisición de competencias; pero sobre todo a la re-significación como persona.

Las IES tienen una gran oportunidad de posicionamiento en el competitivo mundo de instituciones educativas. De ahí el desafío de las escuelas de Derecho en capacitar a sus profesores con conocimientos pedagógicos que faciliten el proceso de E-A para egresar abogados con competencias en el ámbito del nuevo sistema de justicia penal.

#### IV. BIBLIOGRAFÍA

- ABA ROLI, 2011, *Índice para la Reforma de la Educación Jurídica para México*, Washington D. C., Estados Unidos de América: Iniciativa para el Estado de Derecho de la Barra Americana de Abogados.
- ACUÑA, Karla *et al.*, 2011, *Educación basada en competencias: consideraciones sobre la percepción del docente*, Revista de Educación y Desarrollo, [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/20/020\\_Acuna.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Acuna.pdf), Enero-marzo.
- ARGUDÍN, Yolanda y LUNA, María, *Procesos docentes I, II, III*, México, Posgrado en Historiografía/ UAM-A/, 2007, <http://hadoc.azc.uam.mx/creditos.htm>.
- AUSUBEL, David, 2002, *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*, México, Paidós.

- BOHMER, Martín, 2005, *Metas comunes: la enseñanza y la construcción del derecho en la Argentina*, Argentina, Centro de Estudios de Justicia de las Américas, CEJA.
- DIDRIKSSON, Axel, 2000, *La Universidad pública en la encrucijada. Educación Superior y Sociedad*, vol. 11, núm. 1 y 2:99-120.
- DUCE, M. (2008), *La experiencia chilena en la enseñanza del litigio oral*. Inter Criminis, Revista de Ciencias Penales, núm. 5, Cuarta Época, septiembre-diciembre, Santiago de Chile.
- ESPINOZA SILVA, Francisco, 2009, “Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del derecho (Methods and strategies and learning)”, *Daena: International Journal of Good Conscience*, 4(1): 31-74, Marzo. <http://www.spentamexico.org/v4-n1/4%281%29%2031-74.pdf>.
- GONZÁLEZ RAMOS, Rosalba, 2015, *Libro Guía del Profesor*, Colección Manuales, México, CEEAD.
- JONNAERT, Philippe *et al.*, *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*, Montreal, Observatorio de reformas educativas, Universidad de Quebec, julio 2006, [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/Pages\\_documents/Competencies/ORE\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/ORE_Spanish.pdf).
- MALPICA, María del Carmen, 2005, “El punto de vista pedagógico”, en ARGÜELLES, A. (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México, Limusa.
- PÉREZ, Luis, 2009, *La futura generación de abogados mexicanos. Estudio de las escuelas y los estudiantes de derecho en México*. Monterrey, Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, A. C.
- PÉREZ PARDOMO, Rogelio, 2005, *Educación Jurídica, Abogados y Globalización en América Latina*, Argentina, Centro de Estudios de Justicia de las Américas, CEJA.
- PERINAT, Adolfo, 2004, *Conocimiento y educación Superior. Nuevos horizontes para la educación del siglo XXI*, México, Paidós.
- ROSALES, J, 2010, *Estrategias didácticas*. Universidad de Guadalajara. Coloquio de red del nivel medio superior, [http://www.dcb.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia\\_17.pdf](http://www.dcb.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia_17.pdf).

## LA PRINCIPIALÍSTICA: HILO CONDUCTOR DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN EL SIGLO XXI

Isabel GOYES MORENO\*  
Mónica HIDALGO OVIEDO\*\*

RESUMEN: La presente ponencia pretende aportar algunos elementos teóricos y prácticos en torno al debate académico que suscita la existencia de principios en el mundo jurídico y el reconocimiento de su funcionalidad en la era de la globalización y de manera especial en el proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho.

La positivización de los principios en la mayoría de constituciones nacionales, contribuyó a superar las divergencias entre iusnaturalistas y iuspositivistas, desplazando la discusión en torno a la forma en que deben interpretarse dichos postulados, puesto que no es lo mismo interpretar reglas del derecho que interpretar principios dada su estructura abierta y la mayor autonomía del juez constitucional para fijar su sentido y alcance, hecho éste que genera interrogantes acerca de la subjetividad y el desplazamiento del papel democrático del legislador al ser sustituido la actividad judicial. Estos naturales temores se superan con la adopción del método de ponderación y el juicio de proporcionalidad, que garantizan decisiones racionales y fundamentadas.

De esta forma, los principios se fortalecen frente a una legislación que en muchas ocasiones resulta coyuntural, dispersa, contradictoria y volátil. Por el contrario, los principios se constituyen en el punto de encuentro de los diferentes ordenamientos jurídicos, ya que ellos conservan su validez más allá de las fronteras nacionales.

La gran producción jurisprudencial se han convertido en una fuente indiscutible de conocimiento jurídico teórico con incidencias prácticas, puesto que a través de las sentencias basadas en principios,

---

\* Docente titular Universidad de Nariño, directora del grupo de investigación Derecho, Justicia y Región DEJURE.

\*\* Docente Especialización Derecho Laboral Universidad de Nariño. Investigadora grupo DEJURE.

se han protegido los derechos vulnerados administrando justicia material, tal como lo ordenan los Estados democráticos de derecho.

Los principios están llamados a desempeñar el rol de hilo conductor en el proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho en el mundo globalizado. El carácter fundamentador de los principios, su vocación de permanencia, su fuerza basada en el consenso social, ubican a la principialística más allá de las angustias propias de la política y el poder.

**PALABRAS CLAVE:** Principios, reglas, derecho judicial, derecho legislativo, enseñanza, currículo.

**ABSTRACT:** The present paper aims to provide theoretical and practical elements around the scholarly debate that raises the existence of principles in the legal world and the recognition of its functionality in the era of globalization and in particular in the process of teaching-learning of law.

The re-elevation of principles in most national constitutions, helped overcome the differences between *iusnaturalistas* and *iuspositivistas*, by moving the debate on the way in which these postulates, should be interpreted since it is not the same interpret rules of law which interpreted principles given its open structure and the greater autonomy of the constitutional judge to fix their meaning and scope fact which generates questions about the subjectivity and the displacement of the democratic legislator role to be replaced the judicial activity. These natural fears are overcome with the adoption of the method of weighting and the trial of proportionality, ensuring rational and informed decisions.

In this way, the principles are strengthened against legislation that on many occasions it is cyclical, scattered, inconsistent and volatile. Conversely, the principles are the meeting point for the different legal systems, since they retain their validity beyond national borders. Great jurisprudential production have become an indisputable source of theoretical legal knowledge with practical issues, since the violated rights managed material justice, as ordered it the democratic States of law. have been preserved through decisions based on principles, The principles are destined to play the role of thread in the teaching-learning process of the law in a globalized world. The fundamental character of the principles, its vocation of permanence, its strength based on the consensus.

**KEYWORDS:** Principles, rules, judicial law, legislative law, teaching, curriculum.

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Antecedentes históricos sobre la regulación curricular de los estudios de derecho*. III. *Los principios en el mundo jurídico*. IV. *Los principios y la formación jurídica en la globalización*. V. *Conclusiones*. VI. *Bibliografía*.

## I. INTRODUCCIÓN

Los principios durante muchos siglos marcaron la diferencia entre iusnaturalistas y iuspositivistas, dadas sus posiciones divergentes frente a las relaciones generadas entre el derecho y la moral, puesto que mientras los primeros las admitían los segundos las rechazaban. Sin embargo, los procesos de constitucionalización de los Derechos Humanos, terminaron en la práctica con las discrepancias teóricas relacionadas con la injerencia de la moral en el mundo jurídico, lo que implicó el reconocimiento de preceptos del derecho natural a través del derecho positivo, dotándolos de un mayor rango con fuerza normativa, razón por la cual, los análisis teóricos se desplazan de la discusión sobre la existencia de los principios hacia la forma de ¿Cómo identificar y cómo aplicar los principios? La respuesta al interrogante planteado se aborda desde la jurisprudencia de los altos tribunales y más concretamente desde los tribunales constitucionales, en la medida en que dichos principios fueron consagrados de manera expresa por la mayoría de Constituciones de los Estados democráticos.

Exigencias como la claridad conceptual, consistencia conceptual y consistencia normativa, incluir en el argumento normativo todas las premisas que le pertenezcan, respeto a las reglas de la lógica deductiva, respeto a las cargas de la argumentación (*indubio pro operario*), la coherencia y ausencia de contradicciones, propias de la ponderación determinan la existencia de un proceso racional que lejos de ser arbitrario valora todos los puntos de vista relevantes y reconoce aquellas mejores razones que pudiesen incidir en la decisión.

Paolo Grossi en su escrito sobre *La mitología jurídica de la modernidad* manifiesta que el derecho moderno está íntimamente vinculado al poder político, de donde surge, como única fuente de este saber, la ley, que es más un acto de voluntad que de conocimiento.

Simplismo y optimismo parecen las características más llamativas del jurista moderno confirmado por las certezas ilustradas. Pero muchos son los problemas que se eluden, los interrogantes que no se han querido resolver y demasiado fácil es la satisfacción que emana de la contemplación de un

mundo poblado de figuras abstractas proyectadas por una linterna mágica sabiamente manejada.<sup>1</sup>

La anterior afirmación que corresponde al primer momento del auge positivizador, se ha ido desdibujando con el paso de los años, a tal punto, que se ha generalizado la convicción acerca de la incompletud de la ley, de sus incongruencias y contradicciones, llegando inclusive a admitir las innumerables falencias del proceso de codificación, máxima expresión del positivismo jurídico. En la actualidad, la normatividad es diversa, compleja, llena de incertidumbres, de interrogantes más que de respuestas, llegando a plantear la existencia de un pluralismo jurídico. Estamos entonces, ante un mundo jurídico caótico, donde el derecho judicial ha hecho presencia importante, en la perspectiva de lograr justicia material, recurriendo al sentido y alcance de los principios. Buscando alternativas para abordar esta nueva fuente de conocimiento, surgen nuevamente los principios, como fuente orientadora y sistematizadora de los fallos judiciales.

El derecho judicial debe constituirse en el hilo conductor para el conocimiento del derecho legislado, por lo que se deben modificar los planes de estudio de los programas de derecho, dado que mediante el conocimiento crítico y reflexivo será posible formar a las y los juristas del siglo XXI, comprometidos con la democracia, los derechos humanos, el medio ambiente, la paz y la justicia social. En esa perspectiva es necesario modificar los sistemas tradicionales de enseñanza del derecho basados exclusivamente en el estudio de los ordenamientos jurídicos nacionales, para incluir los principios como hilo conductor del nuevo aprendizaje, recordando que el sentido y alcance de dichos principios se encuentra en la jurisprudencia constitucional nacional y en la de los tribunales internacionales.

Para cumplir con el cometido de esta ponencia se abordarán tres aspectos: 1) Una revisión acerca de la regulación curricular de los estudios de derecho 2) Los principios, naturaleza, sentido y alcance en la jurisprudencia constitucional. 3) Importancia y validez de la formación jurídica basada en principios.

## I. ANTECEDENTES HISTÓRICOS SOBRE LA REGULACIÓN CURRICULAR DE LOS ESTUDIOS DE DERECHO

Los estudios que se conocen sobre ésta temática en América Latina parten de la época de la colonización<sup>2</sup> y por lo mismo su regulación y organización lleva

<sup>1</sup> Grossi, Paolo, *Mitología jurídica de la modernidad*, Madrid, Trotta, 2003, p. 17.

<sup>2</sup> La etapa menos documentada es la correspondiente a las organizaciones originarias de América (Suescún, 1998).

el sello de quienes ostentaban el poder. En efecto, todos los países sometidos a la Corona Española crearon y regularon los estudios jurídicos siguiendo los referentes fijados por España, en especial, acogiendo los reglamentos de las universidades de Salamanca y Alcalá de Henares, los cuales fueron trasladados desde su sitio de origen a contextos diferentes (López, 2004), razón por la cual en muchas ocasiones resultaron ahistóricos y extranjerizantes, a tal punto, que no lograron dar respuesta a las necesidades sociales, económicas, políticas y culturales de su entorno.

Durante la etapa colonial la formación superior era monopolio exclusivo de la Corona Española, la que actuó casi siempre a través de las comunidades religiosas que obtuvieron Bula Papal para fundar universidades (Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario). En ellas se formaron los profesionales del derecho que requería la Iglesia Católica y el Reino de España. Por eso no resulta extraño que las modificaciones curriculares obedecieran a la manera como se presentaban las tensiones entre el poder civil y el poder eclesiástico.<sup>3</sup>

Los primeros planes de estudio fueron trasladados sin mayores reparos de los vigentes en España, en las universidades de Alcalá de Henares y Salamanca. Estas enseñanzas como se decía entonces, fueron copiadas sin fórmula de juicio, sin someterlos a una evaluación y menos a una adecuación a la realidad de estos territorios. Los docentes en su mayoría clérigos (dominicos, jesuitas), hicieron abstracción del lugar y continuaron desarrollando sus cátedras de la misma manera en que lo hacían en España, esto es, utilizando los mismos cursos (latín, filosofía católica, teología moral, derecho canónico) los mismos ritos (juramento de obediencia a la Virgen María),<sup>4</sup> idéntica metodología (dictado) y similar sistema evaluativo (repetición memorística).

A través de los estudios jurídicos el poder colonial fortaleció su sistema político y logró reproducir el statu quo vigente, de allí que el acceso a estos estudios fuese en todo tiempo excluyente, limitado a una élite privilegiada conformada por hijos de españoles y algunos provenientes de familias criollas. El ingreso a estos territorios por parte de los juristas españoles también se controló de manera férrea, estableciendo un registro estricto de su llegada y salida. Una primera apertura en el ingreso, se presentó cuando se decidió admitir a los jóvenes pertenecientes a las familias conocidas con el apelativo de “blancos de orilla”, es decir, criollos que gracias a recursos económicos

<sup>3</sup> Goyes, Isabel, *La enseñanza del derecho en Colombia. 1886-1930*, Pasto, Colombia, Universidad de Nariño-RUDECOLOMBIA, 2010.

<sup>4</sup> Uribe, Víctor, *Educación legal y formación del Estado colombiano durante la transición de la colonia a la república. 1780-1850: Etnias, educación y archivos en la historia de Colombia*, Tunja, Colombia, U.P.T.C., 1995.



habían adquirido títulos de nobleza, con los cuales pretendían blanquear sus orígenes (Uribe, 1995).

Este proceder perduró por muchos años sin mayores alteraciones, en relación directa con la armonía existente en España entre el poder civil y el eclesiástico. En los eventos en que este equilibrio se rompía aparecían las propuestas de reforma curricular, tal como ocurrió en el lapso comprendido entre 1760 y 1770, en que Moreno y Escandón formuló un proyecto para reformar los estudios jurídicos enfatizando en la superioridad del poder real sobre el poder eclesiástico en cuanto hacía referencia al manejo de lo público estatal. Se buscaba que los futuros abogados se comprometieran con los derechos y la autoridad civil con miras al fortalecimiento de Estado colonial.<sup>5</sup>

Este primer intento de formación para la civilidad fracasó debido a la oposición de la Iglesia Católica. No obstante, en 1779 una nueva reforma curricular buscó fortalecer el Estado colonial y la autoridad civil, mediante la inclusión en el pensum de derecho, además de las cátedras de derecho civil español, del derecho romano, la cátedra derecho público, cuyo objeto de estudio era la constitución del poder Estatal, la acción y regulación de las instituciones del Estado. Esta cátedra se convirtió en la más interesante para los estudiantes puesto que gracias a ella, encontraron razones para enfrentar los abusos del poder colonial y argumentos para alinderarse en defensa de la autonomía territorial.

Como puede deducirse fácilmente, durante el período colonial los cambios curriculares se redujeron a pequeñas modificaciones en los planes de estudio, los que se limitaban a introducir o excluir cátedras ajenas al desarrollo del conocimiento jurídico y a las necesidades sociales, tendientes solamente a atender requerimientos inmediatistas y coyunturales, tales como, las divergencias entre los poderes civil y eclesiástico, el temor a la conformación de sectores de oposición y la necesidad de regular el regreso de abogados.

Otra modificación se presentó en el año de 1795, procediendo en las universidades coloniales con la misma lógica con que se había actuado en España, donde desde los programas de derecho se frenó todo intento de ingreso de los ideales liberales que inspiraron la revolución francesa. (Soto, 1998), lo que significó la imposición de una ideología conservadora en defensa de la monarquía española y un sometimiento al poder de la Iglesia Católica, al excluir de las aulas las propuestas de libertad, igualdad y solidaridad.

---

<sup>5</sup> Soto, Diana, “Francisco Moreno y Escandón: reformador de los estudios superiores en Santafé de Bogotá”, *Revista historia de la educación colombiana*, Tunja, Colombia, núm. 1, 1998.

Estas razones permiten afirmar que las aulas no sirvieron a la causa revolucionaria como hubiese sido de esperarse, los ideales libertarios se reprodujeron y reflexionaron en otros lugares, tales como las tertulias, las casas de familia, las publicaciones clandestinas y especialmente mediante el intercambio cultural de ciertos personajes criollos con Europa.

La anterior aseveración no implica desconocer la incidencia de los estudios del Derecho Público en la conformación de una mentalidad civilista y autónoma, que empezó a reflexionar sobre el derecho que tenían las colonias para estructurarse como naciones independientes rompiendo todo lazo de dependencia frente a España.

La circunstancia antes descrita no impidió que tanto los estudiantes como algunos docentes de derecho se vincularan a la lucha independentista. Esto explica la razón por la cual con el triunfo de la reconquista española y la reinstalación de la Real Audiencia, se expulsara a todos los abogados simpatizantes de la causa libertaria. Los Tribunales creados por el pacificador Pablo Morillo en el año de 1816 juzgaron e impusieron la pena capital a 28 abogados, otros fueron condenados a prisión, a los restantes se les privó de sus bienes y se les impidió el ejercicio de su profesión.<sup>6</sup>

### *La enseñanza en la vida independiente de la Nueva Granada*

El naciente Estado bajo el mando de Simón Bolívar, asumió el control de la educación y de manera concreta la reorientación de la educación jurídica, con la finalidad de ponerla al servicio de la naciente organización estatal, regulando las nuevas relaciones de los particulares entre sí y de estos con el Estado; los programas de derecho en adelante formarían en los valores de la libertad, la igualdad, la autonomía de la voluntad, la democracia, la soberanía y la fraternidad, valores utilitaristas y empíricos, contrarios a los valores confesionalistas y colonialistas vigentes hasta entonces.

Para ilustrar este aspecto se transcribe a continuación el Artículo 168 del decreto de 18 de marzo de 1826 que reguló el primer plan para los estudios de derecho:

#### Capítulo XXVI Clases de Jurisprudencia.

Artículo 168 Principios de legislación universal y de legislación civil y penal.

En esta cátedra que es de la mayor importancia para todos los que abracen la carrera de jurisprudencia, se harán conocer las leyes naturales que regulan las obligaciones y derechos de los hombres entre sí, considerados individual-

<sup>6</sup> Uribe Urán, Víctor, *Op. cit.*, pp. 41-44.

mente y también formando sociedades políticas. Los tratados de legislación civil y penal de Bentham<sup>7</sup> servirán por ahora, para las lecciones de los diversos ramos que han de enseñarse en esta cátedra...

Artículo 169 Derecho público político, constitución y ciencia administrativa.

El derecho público político se enseñará en esta cátedra por la obra elemental de Constant mientras hay otra más propia para una República. Conocidos los principios y las bases sobre las que deben estribar los gobiernos bien establecidos, se hará conocer y explicar la constitución de Colombia. El profesor de esta asignatura consultará los escritos luminosos de Montesquieu, Marbly, Tracy, Fritoy y demás obras clásicas.

En cuanto a la ciencia administrativa, dará a conocer las funciones y obligaciones de los jefes de la administración, el catedrático cuidará de hacer conocer las leyes de Colombia, las funciones principales de sus jefes de administración y las diferentes obligaciones que ellas imponen. Les dará también un conocimiento exacto de los principios generales de esta ciencia en la que se deben estudiar los elementos de comercio, de agricultura, y de industria, la teoría de las rentas e impuestos, la estadística de la República, los presupuestos anuales de gastos, y las discusiones a que hayan lugar en el Congreso. Bajo de estos principios el catedrático tendrá la obligación de formar sus cursos de lecciones, mientras que hay alguna obra elemental propia para Colombia, pudiendo consultar las obra de Bonin y la de Poirier sobre legislación administrativa.

Artículos 171 Economía Política.

La obra clásica de economía política de Juan Bautista Say, corregida por el mismo se adoptará para dar lecciones en esta cátedra, en la que servirá de resumen su cartilla política. El maestro consultará también las obras posteriores y los progresos que haga la ciencia de la economía para enseñarlos a sus discípulos.

Capítulo XXVIII. Los autores consignados en este decreto para la enseñanza pública no se deben adoptar ciegamente por los profesores en todas sus partes. Si alguno o algunos tuvieren doctrina contrarias a la religión, a la moral y a la tranquilidad pública, o erróneas por algún otro motivo, los catedráticos deberán omitir las enseñanzas de tales doctrinas, suprimiendo los capítulos que las contengan y manifestando a los alumnos los errores del autor o autores en aquellos puntos, para que precavan de ellos y de ningún

---

<sup>7</sup> Este polémico tratadista nació en Londres en 1748 y murió en 1832. En 1820 Ramón Sala tradujo los textos *Tratado de Legislación Civil y Penal*, la que llegó en 1824 a Santafé de Bogotá y posteriormente se adoptó como texto para la cátedra de derecho público. De la misma manera que tuvo férreos opositores, se multiplicaron con rapidez los defensores de sus planteamientos; unos y otros se alternaron en el ejercicio del poder y es en el marco de este vaivén en el que debe evaluarse su impacto.

modo perjudiquen a los sanos principios en que los jóvenes deben ser imbuidos (Decreto de 18 de Marzo de 1926).

La disposición transcrita contiene en su articulado una auténtica propuesta formativa, cuya finalidad se explicitó en su parte motiva, al señalar que el objetivo es procurar el crecimiento económico y la consolidación del Estado. Se plantea el apego a una moral pública y se prioriza la utilidad del conocimiento, de tal forma que sea posible alcanzar una vida social armónica.<sup>8</sup>

Dos años más tarde Bentham fue excluido de los programas de derecho, dando inicio a un prolongado debate en torno a si los textos de Jeremías Bentham debían incluirse o no en los programas de derecho, disputa que duró algo más de setenta años, hasta que asumió la dirección del Estado el radicalismo liberal (1860-1886) que impulsó la secularización educativa. Las tesis positivistas de Augusto Compte, la lógica de Stuart Mill, los planteamientos de Spencer, lo mismo que las propuestas sensualistas de Jeremías Bentham formaron parte de la nueva propuesta educativa de los estudios de derecho (Goyes, 2010).

Veinte años después como reacción a los excesos del radicalismo liberal, el poder pasó a manos del movimiento de la Regeneración que expidió la Constitución Nacional de 1886 en la que se consagró el modelo de Estado unitario y centralista, se adoptó la Religión Católica, Apostólica y Romana, como la de todos los colombianos entregándole la dirección de la educación colombiana.

Para ese entonces, aún no se formulaba la teoría curricular que aparecerá en los primeros años del siglo XX en los Estados Unidos como enfoque teórico o técnico del currículo. Al igual que en la época colonial, los procesos, contenidos, métodos y los sistemas de evaluación, fueron trasladados de contextos europeos y contribuyeron al proceso de enajenamiento cultural, lastre que perduró durante algo más de un siglo.

### III. LOS PRINCIPIOS EN EL MUNDO JURÍDICO

El debate sobre la ontología de los principios fue objeto de arduas y largas argumentaciones y contra-argumentaciones, por parte del positivismo y el iusnaturalismo, planteamientos que los distanciaron radicalmente, pues mientras los primeros defendían su existencia y necesaria presencia en el derecho, los segundos, los descartaban ubicándolo en terrenos extrajurídicos. Esta si-

---

<sup>8</sup> Goyes, Isabel, *El tema curricular y su regulación en los programas de derecho en Colombia. Informe final de investigación*, Colombia, Universidad de Nariño, 2015.

tuación cambió radicalmente a mediados del siglo XX, cuando aparecieron las primeras declaraciones mundiales de derechos humanos. En la actualidad ambas corrientes admiten los principios como mecanismo de explicación de aquellas decisiones que aparentemente no tenían respaldo normativo alguno y que sin embargo se produjeron.

Principio es una norma muy general; norma redactada en términos abstractos en tanto se hace uso de conceptos jurídicos indeterminados que exigen interpretación y ponderación; norma fundamentadora o directriz, que contiene unos objetivos a alcanzar; norma que simboliza los postulados que orientan un ordenamiento jurídico; norma que debe ser acogida por los operadores jurídicos, norma que contribuye a la organización del ordenamiento jurídico. Como se observa, el término principio no es unívoco, son admisibles muchos sentidos y alcances<sup>9</sup> (Atienza y Ruíz Manero).

Dworkin por su parte, para abordar el tema de los principios recurrió a su diferenciación frente a las reglas, precisando:

Las reglas son aplicables a la manera de todo-o-nada. Si se dan los hechos que estipula una regla, entonces o bien la regla es válida, en cuyo caso la respuesta que da debe ser aceptada, o bien no lo es, en cuyo caso no contribuye en nada a la decisión... Pero no es de esta manera como operan los principios... Ni siquiera aquellos que se parecen más a las reglas establecen consecuencias jurídicas que se sigan automáticamente cuando las condiciones previstas están satisfechas... los principios tienen una dimensión que las reglas no tienen: la dimensión de peso o importancia. Cuando hay una interferencia entre principios... quien ha de resolver el conflicto ha de tomar en cuenta el peso relativo de cada uno... las reglas no tienen esa dimensión.<sup>10</sup>

Robert Alexy formula su tesis según a cual:

...el punto decisivo para la distinción entre reglas y principios es que los principios son normas que ordenan que algo sea realizado en la mayor medida posible, dentro de las posibilidades jurídicas y reales existentes. Por lo tanto, los principios son mandatos de optimización... En cambio, las reglas son normas que sólo pueden ser cumplidas o no.<sup>11</sup>

Según Alexy las reglas son *mandatos definitivos* y los principios *mandatos prima facie* en cuanto indican algo que debe hacerse en la mayor medida po-

<sup>9</sup> Atienza, Manuel y Ruíz Manero, *Las piezas del derecho*, Barcelona, Ariel, 1991.

<sup>10</sup> Dworkin, Ronald, *Los derechos en serio*, Madrid, Ariel, 1998, pp. 24-26.

<sup>11</sup> Alexy, Robert, *Teoría de los derechos fundamentales*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1997, pp. 86 y 87.

sible o lo que es lo mismo, una aplicación gradual o una ponderación cuando existen varios principios. Este autor se ocupa a profundidad del tema de la colisión de principios y conflictos de reglas, justificando la necesidad de la *ley de colisión*<sup>12</sup> y determinando la conexión entre los principios y la máxima de proporcionalidad “con sus tres máximas parciales de la adecuación, necesidad (postulado del medio más benigno) y de la proporcionalidad en sentido estricto (el postulado de ponderación propiamente dicho)”.<sup>13</sup>

Sieckmann diferencia entre *proposiciones normativas* y *argumentos normativos*,<sup>14</sup> debido a que ellos presentan “una estructura reiterada de exigencias de aceptación, o de aplicación, o de forma más abstracta, de validez”,<sup>15</sup> diferenciándose de Dworkin para quien los principios surgen y mantienen su fuerza vinculante mientras sean convenientes y oportunos a juicio de los aplicadores del derecho.

En un esfuerzo de síntesis y con fines puramente didácticos podrían fijarse algunos rasgos diferenciadores de los principios, así:

1. Los principios ostentan un mayor grado de indeterminación que las reglas, tanto en su antecedente como en su consecuente.
2. Los principios son normas de aplicación relativa respecto a las circunstancias de hecho que se invoquen.
3. Los principios en su aplicación están sujetos al principio de proporcionalidad y al método de la ponderación.
4. Los principios se presentan bajo la estructura de *argumentos normativos*, de cuyas características de aceptación y reiteración derivan su validez.
5. Los principios se identifican por vía de la interpretación.<sup>16</sup>

Teniendo en cuenta las anteriores característica corresponde ahora ocuparse del tema de la interpretación de los principios. Siguiendo a Alexy la Corte Constitucional colombiana ha recurrido al método de la ponderación entre principios y su realización gradual.

Por su parte, los profesores colombianos Rodolfo Arango y Carlos Bernal Pulido, han profundizado en la valoración acerca de la aplicabilidad de

---

<sup>12</sup> En la *teoría de los derechos fundamentales*, Alexy sintetiza esta ley de la siguiente manera: “Las condiciones bajo las cuales un principio precede a otro constituyen el supuesto de hechos de una regla que expresa la consecuencia jurídica del principio precedente”.

<sup>13</sup> Alexy, Robert, *op. cit.*, p. 111.

<sup>14</sup> Sieckmann, Jan-R., *El modelo de los principios del derecho*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2006, p. 80.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 114.

<sup>16</sup> Goyes, Isabel e Hidalgo, Mónica, *Los principios del derecho laboral: líneas jurisprudenciales*, Pasto, Colombia, Universidad de Nariño, 2007, p. 33.

los principios en los fallos emitidos por la Corte Constitucional, lo que les permitió proponer instrumentos tendientes a valorar y justificar los fallos judiciales. Según Rodolfo Arango la ponderación es “el proceso racional de colocar en una balanza estados de cosas u objetos para comparar su peso”. En su criterio el trabajo de ponderación efectuado por la Corte Constitucional sobre los principios de libertad e igualdad, contribuye a fundamentar las decisiones que conllevan enfrentamiento de principios, a través de “tests necesarios para trazar límites entre los principios contrapuestos sobre una base objetiva y razonable que le asegure a la jurisprudencia constitucional su legitimidad”.<sup>17</sup>

En síntesis, los teóricos de los principios se pueden clasificar según la mayor o menor distinción que atribuyan a las características de reglas y principios. Ferrajoli introdujo al debate la tipificación de constitucionalismo “argumentativo” o “principialista” opuesto al “normativo” o “garantista”. El primero se basa en que los derechos fundamentales son principios estructuralmente distintos a las reglas, en la medida en que su aplicación no está sujeta a la subsunción sino a la ponderación legislativa y judicial. El constitucionalismo principialista puede corresponder a un enfoque iusnaturalista o a uno iuspositivista según las relaciones que admita entre derecho y moral. El constitucionalismo garantista es positivista y considera los derechos fundamentales como reglas a las cuales debe sujetarse la legislación para garantizar su respeto.<sup>18</sup>

En este horizonte, si bien existen principios positivizados y otros elaborados por la jurisprudencia, no debe olvidarse que las necesidades creciente del ser humano y los conflictos propios de la sociedad global reflejadas en fenómenos como la polarización, la marginalidad, las guerras internas, los conflictos de fronteras, generan nuevos principios que deben ser construidos y decantados por la jurisprudencia internacional y nacional.

Esta realidad fue corroborada por la OIT cuando en su Declaración de Principios del Trabajo de 1998, fijó cuatro principios que deben ser acogidos por todos los países miembros de ese organismo internacional, los mismos que hacen parte de las cláusulas e de la mayoría de TLC firmados con posterioridad a 1998. Cosa igual ocurre con los códigos de ética y de buenas prácticas empresariales vinculados al respeto de ciertos principios propios

---

<sup>17</sup> Arango, Rodolfo, *Colisión y ponderación de principios: su relevancia en el derecho ordinario*, Bogotá, 2004, p. 33.

<sup>18</sup> Pino, Giorgio, “Principios, ponderación y la separación entre derecho y moral. Sobre el neoconstitucionalismo y sus críticos”, *Doxa, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, núm. 34, 2011, pp. 201-228, disponible en: [https://www.academia.edu/4945492/Principios\\_ponderacion\\_y\\_la\\_separacion\\_entre\\_derecho\\_y\\_moral](https://www.academia.edu/4945492/Principios_ponderacion_y_la_separacion_entre_derecho_y_moral).

del mundo de los negocios internacionales. De hecho, innumerables tratados internacionales, convenios y protocolos mundiales están fundamentados en principios.

No hay duda entonces, que los principios hacen presencia importante en el complejo mundo del derecho, convirtiendo su estudio en una necesidad académica, que debe afectar el proceso formativo de los programas jurídicos. Esta necesidad se justifica en la histórica existencia de principios en el derecho, los cuales reposan en los ordenamientos jurídicos bajo rótulos (tales como buena fe, favorabilidad, universalidad, integralidad, igualdad de trato, mínimo vital, solidaridad, *pacta sunt servanda*), cuya importancia no puede desconocerse pese a su nula eficacia a la hora de administrar justicia; la necesidad de pasar de la mera consagración a las acciones efectivas que procuren la equidad y debido a que los principios son argumentos normativos que deben aplicarse para la resolución de los problemas concretos, mediante procesos de hermenéutica y ponderación.

En contextos como los de los países latinoamericanos con profundas desigualdades, violencia, desempleo e inestabilidad política, se hace indispensable un sistema jurídico fundamentado en principios que salvaguarde la vigencia de los derechos humanos para la convivencia pacífica.

Para el caso colombiano, la Carta Política de 1991, contiene un amplio listado de principios aplicables en todas las ramas del derecho, los cuales a diferencia de los consagrados con anterioridad en diversas normas, gozan de obligatoriedad y por lo mismo los operadores no pueden abstenerse de su aplicación. La acción de tutela y la acción de constitucionalidad, han permitido a la Corte Constitucional, pronunciarse en un sinnúmero de sentencias, en las que recurriendo a los principios se tomaron decisiones en el marco del Estado Social de Derecho, de igual manera con base en ellos, se aplicó la excepción de inconstitucionalidad desconociendo normas transgresoras de dichos principios; o se procedió a declarar la inexecutable de leyes, artículos, incisos, frase, términos contrarios a dichos postulados, llegando a otorgar a algunos mandatos normativos un sentido y alcance coherente con la Carta constitucional.

Ahora bien, las resistencias que generan los principios están relacionadas fundamentalmente con los métodos de creación e interpretación debido a que en las sociedades democráticas el rol del poder legislativo es disputado por el activismo judicial que conlleva la aplicación de principios. Precisamente en contra de este argumento, quienes defienden la existencia de principios recurren a la racionalidad que exige la hermenéutica principialista y a las exigencias de claridad y consistencia conceptual y consistencia norma-



tiva que deben rodear el argumento normativo que subyace al principio. Esto lleva a afirmar que se trata de un proceso sistemático y no unilateral y arbitrario.

Como resultado de las exigencias de equidad frente a las decisiones judiciales basadas en principios se impuso en Colombia y en los Estados sociales de Derecho el respeto al precedente judicial otorgando seguridad jurídica a las personas. Esta circunstancia conforma un nuevo ámbito de investigación jurídica que es el derecho judicial ya que la revisión ordenada y crítica de los diversos pronunciamientos permite la identificación de subreglas constitucionales que dan paso a la consolidación de principios, siendo la pretensión, que lo sean a nivel latinoamericano.

La diversidad de Tribunales Constitucionales y de Cortes encargadas de los juicios de exequibilidad normativa en América Latina, así como de las vías ordinarias o de excepción para el ejercicio de tales controles marcan la identidad de cada Nación. Tal comprensión será necesario asumirla para determinar diferencias y puntos de encuentro entre los países latinoamericanos, en la seguridad que sin importar las distancias, la configuración de justicias constitucionales surgió de la necesidad de acercar la justicia al ciudadano.

Así las cosas, resulta evidente, que nos encontramos frente a una nueva e importante fuente del derecho, que exige el uso de otras metodologías, ya que no es lo mismo desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje sobre la regulación de la jornada de trabajo por ejemplo, que sobre el principio de primacía de la realidad, puesto que éste último es un principio abstracto, que sólo puede entenderse en estrecha relación con el caso concreto que es que le otorga vida al principio, dinamiza el derecho al incidir en la toma de decisiones judiciales, las que deben estar precedidas de procesos de ponderación y proporcionalidad.

La situación antes descrita no es exclusiva de Colombia, sino de todos los países, en la medida en que las Cartas Regionales y Mundiales y los Tribunales Internacionales de Justicia, proceden con apoyo en principios que son comunes a todos los seres humanos. Conocer el derecho judicial, es la única forma de acercarse al estudio de los principios, ya en las sentencias y específicamente en los pronunciamientos de las Altas Cortes, se fija el sentido y alcance de dichos postulados. Sin embargo, debido a que esta fuente del conocimiento jurídico es tan amplia, compleja, dispersa y en ocasiones contradictoria, no basta con aceptar la necesidad de este saber, sino que además debe dilucidarse el cómo hacerlo.

#### IV. LOS PRINCIPIOS Y LA FORMACIÓN JURÍDICA EN LA GLOBALIZACIÓN

El proceso de globalización afecta todos los aspectos de la vida personal y social, entre ellos la economía, el derecho, la cultura. Tal situación genera para los y las ciudadanas nuevos desafíos, diferentes oportunidades, retos desconocidos y en general, aspectos positivos y negativos, frente a los cuales la antigua normatividad nacional resulta insuficiente, ya que la realidad del mundo global superó ampliamente los parámetros de la soberanía legislativa de cada país, de allí que resulte conveniente la búsqueda de convergencia en torno a soluciones comunes y reiteradas de los aplicadores del derecho y más concretamente de los jueces constitucionales e internacionales. Esta situación obliga a identificarlas subreglas que subyacen a las sentencias para orientar la actividad de los particulares, de las entidades públicas y de los Estados en su conjunto. Esta tendencia de resolver conflictos jurídicos con fundamento en principios, se fortalece en todos los países de América Latina, en tanto coadyuva la justiciabilidad de los derechos sociales en contextos de bienes escasos.

El más ilustre laboralista latinoamericano Américo Pla Rodríguez, enseñó la importancia de acuñar principios para el derecho laboral, tal propuesta se ha generalizado a todas las ramas del derecho por consagración expresa en los textos constitucionales. Del anhelo se pasó a la regulación y hoy a la obligatoriedad. Los principios están en todos los ordenamientos jurídicos latinoamericanos en el más alto nivel jerárquico, por lo mismo, no es posible eludir su estudio, hermenéutica y aplicación.

Si se comparte la aceptación de la obligatoriedad de los principios en el campo jurídico, subsisten interrogantes aun no resueltos, relacionados con: ¿Cómo insertar el estudio jurisprudencial en los programas de derecho y sobre todo ¿Cómo enseñar el derecho judicial, de tal suerte, que resulte académicamente motivante y jurídicamente pertinente?

Dada la diversidad de temáticas que se resuelven en las Cortes Constitucionales, resultaría absurdo afirmar que se debe convertir la jurisprudencia constitucional, en una asignatura más, o en un conjunto de asignaturas del plan de estudios. No, la situación no es tan sencilla. Se plantea por el contrario, que la vida académica enfrenta un reto histórico, que exige recrear la enseñanza del derecho, y para ello, antes que asumir los principios como objeto de conocimiento o aprendizaje, se debe pensar en los mismos como mecanismo para llegar a compendiar el saber jurídico.

Los principios son constructos o decantaciones de una serie de hechos o experiencias reales, de situaciones vividas por las personas en su interacción social, y es tan rica la vivencia, que absurdo sería pretender abarcar todas y cada una de las decisiones judiciales, absurdo por la vastedad de las mismas y porque en cierto modo, tampoco es omnicompreensiva (pensemos que no todos los conflictos jurídicos llegan a los jueces, tribunales o Cortes), además porque en algunos eventos, una concepción equivocada de un principio o de una ley, obliga a la Corte Constitucional, a pronunciarse una y otra vez, sin que sus fallos obtengan la resonancia esperada; tampoco se quiere volver a la tarifa legal ahora de carácter jurisprudencial, para establecer que siete, ocho, tres sentencias en un mismo sentido se tornan obligatorias.

Tampoco debe pretenderse enseñar el derecho, al estilo norteamericano o filmico de Paperchase, según el cual el abordaje de un caso complejo permite establecer deducciones. No, lo que se propone es revisar y estudiar muchos documentos (investigar acopiando información sobre la producción judicial, acompañada de información conceptual o doctrinal), para que con posterioridad, a la ubicación de parámetros comunes de comportamiento, respuesta o solución se formulen normas tipo principios o se ratifiquen las normas tipo principios ya existentes, en consideración al desarrollo legislativo de cada país.

Sí se acepta que la investigación es una de las mejores formas de aprendizaje, tratándose del derecho judicial, parece convertirse en el único mecanismo para la enseñanza del Derecho, leer sentencias y escudriñar en ellas los principios, parece ser el camino más adecuado. No basta con la repetición en abstracta de principios inmanentes al derecho como el principio de la buena fe, sino observando su evolución en el tratamiento de los casos concretos, para poder estimar la naturaleza, sentido y evolución de dicho principio; por ejemplo en el derecho laboral respecto al principio de favorabilidad, ha sido la investigación sobre la jurisprudencia, la que permitió observar que es el desarrollo de este principio, el que hoy se presenta como principio de progresividad y confianza legítima. No debemos olvidar que los principios no son una norma y por tanto, para su enseñanza no podemos conformarnos con repetirlos o rotularlos, ilustrándolo con ejemplos aislados, se deben sistematizar y abordarlos en la mayor medida de lo posible.

Ahora bien, ¿cuál es el mecanismo de lectura de decisiones judiciales? No hay una respuesta única, en Colombia se han elaborado e implementa algunos métodos que plantean:

1. La Construcción de líneas jurisprudenciales, propuesta pedagógica del doctor Diego López Medina, en su texto *El Derecho de los Jueces*.

2. La extracción de la *ratio decidendi* y la *obiter dicta*, práctica implementada por docentes como el doctor Ernesto Pinilla Campos.

4. La lectura cronológica de fallos referentes a un mismo principio, que fue la experiencia de nuestro primer texto *Los principios del derecho laboral: Líneas jurisprudenciales*. Propuesta que ha evolucionado, al incluir los escenarios constitucionales, que son aquellos espacios que comparten una criterio de selección jurisprudencial determinado por la existencia de patrones fácticos comunes, por la regulación legal, por las necesidades que ampara cada uno de ellos y por los derechos que sustentan su protección., que han guiado el texto *Los principios de la seguridad social en pensiones, Los principios de la seguridad social en riesgos laborales, los principios de la seguridad social en salud, los principios del derecho colectivo laboral*.

## V. CONCLUSIONES

Los principios han existido desde el apareamiento mismo del derecho y del Estado y ellos se han reivindicado o desconocido dependiendo del momento histórico de que se trate y de las fuerzas políticas en el poder.

Desde el triunfo de la burguesía, la ley se convirtió en la expresión de la voluntad soberana y por lo mismo, la ley lo era todo y los jueces se reducían a aplicar las normas y no a reflexionar el derecho.

La realidad mundial actual y el apareamiento de organismos internacionales que producen derecho, tales como las N.U. la OEA y más puntualmente para el campo laboral la OIT, enfrenta al profesional del derecho con un mundo jurídico sustentado con base en dichos principios.

Hoy subsisten dicho principios, sólo que se encuentran positivizados. La vigencia de los principios se hace visible en los fallos judiciales y su conocimiento obliga a generar nuevas metodologías para la enseñanza del derecho.

La complejidad y abundancia de los fallos judiciales, requiere de la construcción de escenarios que compartan condiciones fácticas, a los cuales subyacen los principios.

El estudio cronológico de las sentencias judiciales en los diversos escenarios permite ubicar con certeza la evolución jurisprudencial y el estado del saber jurídico. No hay resultados definitivos, ni metodología únicas, las posibilidades son múltiples.

La enseñanza-aprendizaje de los principios termina el aprendizaje memorístico y repetitivo y obliga en su lugar a la ejecución de procesos investigativos, reflexivos, de análisis y síntesis.

El estudio de los principios logra la unidad dialéctica entre la teoría jurídica y la práctica judicial al relacionar cada principio con la situación concreta en la que se espera la invocación del principio pertinente ayuda a optar por la decisión judicial correcta.

Los principios permite el diálogo universal en la medida en que se ubican por encima de los ordenamientos jurídicos nacionales, unificando el lenguaje jurídico en el plano internacional y coadyuvando a la armonización judicial.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

- ALEXY, Robert, *Teoría de los derechos fundamentales*, Madrid, Ariel, 2000.
- , “Sistema jurídico, principios jurídicos y razón práctica”, *Doxa, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, Madrid, 1988.
- ARANGO, Rodolfo, *Colisión y ponderación de principios: su relevancia en el derecho ordinario*, Bogotá, 2004.
- ATIENZA, Manuel y RUÍZ MANERO, Juan, *Las piezas del derecho*, Barcelona, Ariel, 1991.
- DWORKIN, Ronald, *Los derechos en serio*, Madrid, Ariel, 1998.
- Enciclopedia Encarta*, 2000.
- GROSSI, Paolo, *Mitología jurídica de la modernidad*, Madrid, Trotta, 2000.
- GOYES, Isabel, *La enseñanza del derecho en Colombia. 1886-1930*, Pasto, Colombia, Universidad de Nariño-RUDECOLOMBIA, 2010.
- , *El tema curricular y su regulación en los programas de derecho en Colombia. Informe final de investigación*, Colombia, Universidad de Nariño, 2015.
- e HIDALGO, Mónica, *Los principios del derecho laboral: Líneas jurisprudenciales*, Pasto, Colombia, Universidad de Nariño, 2007.
- PINO, Giorgio, “Principios, ponderación y la separación entre derecho y moral. Sobre el neoconstitucionalismo y sus críticos”, *Doxa, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, Madrid, 2011, p. 34.
- SOTO, Diana, “Francisco Moreno y Escandón reformador de los estudios superiores en Santafé de Bogotá”, *Revista historia de la educación colombiana*, Tunja, Colombia, núm. 1, 1998.
- SIECKMANN, Jan-R., *El modelo de los principios del derecho*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2006.
- URIBE, Víctor, “Educación legal y formación del Estado colombiano durante la transición de la colonia a la república”, *1780-1850: Etnias, Educación y archivos en la historia de Colombia*, Tunja, Colombia, U.P.T.C, 1995.

- LÓPEZ MEDINA, Diego Eduardo, *Teoría impura del derecho*, Bogotá, LEGIS Editores, S. A., 2004.
- PLA RODRÍGUEZ, Américo, *Los principios del derecho del trabajo*, Montevideo, DePalma, 1998.
- VALENCIA RESTREPO, Hernán, *Nomoárquica, principialística jurídica o los principios generales del derecho*, Bogotá, Temis, 1999.

## LA DOCENCIA COMO ÁREA DE DESARROLLO PROFESIONAL DE LA LICENCIATURA EN DERECHO

Erik Alejandro HERNÁNDEZ ZÚÑIGA\*

**RESUMEN:** El objetivo del presente trabajo es sencillo, y gira entorno a la posibilidad o no, de que los titulados de licenciatura en derecho, tengan la preparación, habilidades y competencias necesarias para desempeñarse como docentes en la enseñanza del derecho en Instituciones de educación superior en México. Por ello revisaremos la fundamentación jurídica de la licenciatura en derecho y los planes de estudio de un grupo de Universidades bien definido, con la finalidad de conocer, comparar y definir si, al cursarlas y titularse, un egresado está profesionalmente capacitado para desempeñarse en la docencia jurídica.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza del derecho, desarrollo profesional de abogados, docencia jurídica universitaria

**ABSTRACT:** The aim of this work is simple and revolves around the possibility or not, that graduates of law degree, have the skills, abilities and skills necessary to serve as teachers in the teaching of law in institutions of higher learning in Mexico . Therefore review the legal basis for the law degree and the curriculum of a well-defined, in order to meet, compare and determine if, and titrated cursarlas, a graduate is professionally trained to work in teaching group Universities legal.

**KEYWORDS:** Legal education, professional development of lawyers, university legal teaching.

---

\* Profesor de Derecho en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

SUMARIO: I. *Nota introductoria*. II. *La licenciatura en derecho en México*. III. *Situación de la oferta de la enseñanza del derecho en México*. IV. *Áreas de desarrollo profesional de la licenciatura en derecho*. V. *La docencia jurídica universitaria, realidades y prospectivas*. VI. *Conclusiones*. VII. *Bibliografía*.

## I. NOTA INTRODUCTORIA

La licenciatura en derecho se imparte en 1608<sup>1</sup> Universidades (públicas y privadas) del país; y todas ellas, en su perfil de egreso, explican a los interesados en cursarla, cuales son las áreas de desarrollo profesional en las que podrán desempeñarse una vez concluidos sus estudios y que van desde la iniciativa privada al sector público.

En el sector privado como litigante, ya sea en un despacho de abogados o de manera particular; como asesor jurídico de personas físicas o empresas; en una correduría o notaría; etc.

En el sector público, en alguna rama de los poderes de la Unión, ya sea en una Secretaría de Estado, en la SCJN, como M.P., o en alguna posición no necesariamente jurídica de niveles estatal o municipal.

Todo ello con ciertas y reales posibilidades, dado que el estudio de la carrera de derecho, *per se*, otorga importantes habilidades y competencias para desenvolverse en dichos sectores. Sin embargo, todavía algunas Universidades siguen ofertando la docencia y/o la investigación jurídica, como área de desarrollo profesional del solo estudio de la licenciatura en derecho. Y es entonces que nos preguntamos: dentro de los planes de estudios de las Universidades ¿se imparten clases que otorguen formación pedagógica jurídica? ¿existen materias que brinden los elementos más indispensables para la investigación jurídica? En caso de ser así, ¿Cuántas Universidades cuentan con estas materias? ¿en cuántas Universidades no las hay? Ante que nos encontramos ¿ante una impartición profesional jurídica carente de habilidades docentes? O ¿ante la necesidad de que quienes opten por la docencia, estudien, obligatoriamente una maestría que brinde, ciertamente habilidades pedagógicas y/o de investigación? Y en el caso de la primera hipótesis ¿habría que cambiar entonces los planes de estudio, considerando materias de enseñanza del derecho?

Entonces, en el presente trabajo, intentaremos dimensionar la enseñanza del derecho en México, para determinar, si el solo hecho de cursar

---

<sup>1</sup> Véase el Informe de Instituciones que imparten la licenciatura en derecho en la República Mexicana, del Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho A.C. (CEEAD), disponible en: <http://bit.ly/100z70Z>.



una licenciatura en derecho, otorga o no las herramientas, conocimientos y competencias necesarias para desempeñarse como docente de derecho. Sirva pues lo anterior como una hipótesis de trabajo.

## II. LA LICENCIATURA EN DERECHO EN MÉXICO

La fundamentación de la educación, en primera instancia, se encuentra sustentada en el artículo 3o., Constitucional. En éste artículo, se establecen no solo los niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior,<sup>2</sup> y tecnológica e indígena), si no la división de la educación en pública<sup>3</sup> y privada,<sup>4</sup> así como las facultades y responsabilidades de las Universidades.<sup>5</sup>

En segunda instancia se encuentran la Ley General de Educación,<sup>6</sup> y la Ley General del Servicio Profesional Docente,<sup>7</sup> mismas que justamente reglamentan y amplían el artículo 3o., de la Constitución. En estas leyes se establecen mecanismos de ingreso, evaluación, permanencia, propósitos, derechos, obligaciones y facultades de quienes forman parte del profesorado, pero solo de nivel preescolar a media superior, en virtud de lo establecido, primero, en la Constitución, respecto la autonomía de las Universidades y, segundo, en el artículo primero párrafo cuarto de la Ley General del Servicio Profesional Docente, así como en el párrafo segundo de la Ley General de Educación.

En virtud de lo anterior, las Universidades gozan de autonomía como se lee en el artículo primero de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México:

La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública —organismo descentralizado del Estado— dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones

---

<sup>2</sup> Artículo 3o., primer párrafo y fracción V. Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, del 5 de febrero de 1915, con el texto vigente al 10 de julio de 2015. Disponible en: <http://bit.ly/1ORx7E6>.

<sup>3</sup> *Ibidem*, párrafo segundo y tercero, así como en las fracciones I, II, II, IV, y V Características, planes de estudios y organización de la administración educativa

<sup>4</sup> *Ibidem*, fracción VI.

<sup>5</sup> *Ibidem*, fracción VII.

<sup>6</sup> Disponible en: <http://bit.ly/1NQiMFd>.

<sup>7</sup> Disponible en: <http://bit.ly/1MPgcxy>.

y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.<sup>8</sup>

Y en el artículo segundo:

La Universidad Nacional Autónoma de México, tiene derecho para:

1. Organizarse como lo estime mejor, dentro de los lineamientos generales señalados por la presente ley;
2. Impartir sus enseñanzas y desarrollar sus investigaciones, de acuerdo con el principio de libertad de cátedra y de investigación;
3. Organizar sus bachilleratos con las materias y por el número de años que estime conveniente, siempre que incluyan con la misma extensión de los estudios oficiales de la Secretaría de Educación Pública, los programas de todas las materias que forman la educación secundaria, o requieran este tipo de educación como un antecedente necesario. A los alumnos de las Escuelas Secundarias que ingresen a los Bachilleratos de las Universidad se les reconocerán las materias que hayan aprobado y se les computarán por el mismo número de años de bachillerato, los que hayan cursado en Escuelas;
4. Expedir certificados de estudios, grados y títulos.<sup>9</sup>

Hemos puesto como ejemplo la normatividad de la Universidad pública más importante del país, vemos como el Estado mexicano la reconoce a través de la expedición de éste decreto y luego contribuye económicamente a su funcionamiento, prácticamente aplican las mismas circunstancias para otros organismos descentralizados que se dedican a la educación, como es el caso de otros Institutos de estudios superiores y de las Universidades estatales.

En el caso de Universidades privadas la circunstancia no varía excepto en su normatividad y sustento económico; son sus propias autoridades internas quienes reglamentan órganos y procedimientos; en tanto que su ingreso económico depende, generalmente, del cobro de cuotas de inscripción y colegiatura. Respecto de los planes y programas de estudio, son las propias autoridades de las Universidades públicas y privadas quienes los establecen, modifican o desaparecen,<sup>10</sup> y siempre atendiendo al Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios Superiores Federales y Estatales

---

<sup>8</sup> Ley orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, del 6 de enero de 1945. Disponible en: <http://bit.ly/1GrIXLZ>.

<sup>9</sup> *Ibidem*, fracciones I, II, III y V.

<sup>10</sup> Desde luego que atendiendo también a caracteres del orden de necesidad social, partiendo de la premisa de que es justamente la realidad social, la que va señalando las directrices educativas.

(RVOE),<sup>11</sup> así como a la pertenencia de alguna asociación de certificación educativa.<sup>12</sup>

Ahora bien, una cosa es estudiar la carrera de licenciado en derecho y otra su reconocimiento oficial, que hace el Estado, a la persona que la curso. Y al respecto el artículo 5 de la Constitución reconoce en su primer párrafo la libertad de profesión, en tanto que el segundo establece la necesidad de la expedición de un título profesional<sup>13</sup> para su ejercicio, trámite que ante la Secretaría de Educación Pública (SEP), llevan a cabo la Universidad en donde se realizan los estudios y la persona que los realizó, para, posteriormente, iniciar con el trámite de la expedición de la Cédula profesional en la, también oficina de la SEP, Dirección General de Profesiones<sup>14</sup>, departamento encargado de convalidar la terminación de estudios técnicos, profesionales, de especialidades, maestría y doctorados y, en su caso, de expedir la cédula<sup>15</sup> que lo acredita.

Es entonces cuando una persona está reconocida académicamente (título) y oficialmente (cédula) para presentarse y ejercer la carrera profesional que curso.

### III. SITUACIÓN DE LA OFERTA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN MÉXICO

Hemos visto que para ejercer determinada carrera universitaria, primero es necesario cursarla y después cumplir con requisitos académicos y formales oficiales. Ahora abordaremos la situación de la enseñanza del derecho en México desde un punto de vista meramente curricular, ya que las consideraciones de carácter pedagógico y didáctico, que son muy importantes en virtud de contener la teoría, principios y metodología de la enseñanza del derecho, escapan al objetivo del presente trabajo.

---

<sup>11</sup> Acto de la autoridad educativa en virtud del cual se determina incorporar un plan y programas de estudio que un particular imparte, o pretende impartir, al sistema educativo nacional. Políticas y consultas de RVOE disponible en: <http://bit.ly/1Rke5sx>.

<sup>12</sup> Como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior; ANUIES (públicas y privadas) disponible en: <http://bit.ly/1ghGRCm>; la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior A. C., FIMPES (privadas) disponible en: <http://bit.ly/1NklTCb>.

<sup>13</sup> Circunstancia que trae consigo el cumplimiento de otros requisitos tanto académicos como oficiales, como la realización de un Servicio Social.

<sup>14</sup> Cfr., la página: <http://bit.ly/1MPn17>.

<sup>15</sup> Documento oficial, por lo tanto probatorio pleno que, con el nivel de patente, el Estado reconoce a una persona capacidades suficientes para el ejercicio de una profesión.

Respecto de la importancia de la enseñanza del derecho, Luis Gómez Romero sostiene:

Constituye una forma directa de incidir en la cultura jurídica (y política) de una sociedad, puesto que construye y reproduce la cosmovisión de abogados, jueces, legisladores y funcionarios, quienes, como llanamente afirma Böhmer, “constituyen tradicionalmente (en Iberoamérica) la clase de los que mandan”.<sup>16</sup>

La circunstancia de la educación jurídica en México respecto del periodo 2013-2014 arroja los siguientes datos:<sup>17</sup>

<i>Nivel</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>
Licenciatura	113,432	115,765	229,197
Maestría	3,964	3,665	7,629
Doctorado	2,714	2,815	5,529

Ahora bien, respecto de las materias que se enseñan, podemos decir, que las Universidades dividen sus planes de estudios en grupos para una mejor distribución, planeación y proyección de su oferta académica. Para efectos del presente trabajo hemos distribuido las materias que se cursan en la licenciatura en derecho en cuatro bloques.

En el primer bloque, encontramos a las materias generales del derecho, o aquellas que sirven como introducción al mismo, así como particularmente una, que podemos encontrar (aunque tenga distinto nombre) en todos los planes de estudio: la metodología jurídica. Dice Luis Fernando Pérez Hurtado:

Cada institución integra al plan de estudios materias afines a su identidad o ideología, y si el programa tiene un enfoque específico hacia determinadas ramas del derecho, éste tendrá un mayor número de esas materias; sin embargo, hay un grupo básico de materias que se incluyen en todos los programas en derecho y que podríamos considerar como la educación común de todos los egresados de esta carrera... introducción al estudio del derecho, derecho civil I (personas), derecho romano, sociología del derecho, teoría económica y metodología jurídica.<sup>18</sup>

<sup>16</sup> Gómez Romero, Luis, *La educación jurídica como adiestramiento para la utopía, en La enseñanza del derecho, diagnóstico y propuestas*, México, Porrúa, México, 2007, p. 53.

<sup>17</sup> Con información de los Anuarios Estadísticos de la Educación Superior de la ANUIES. Disponibles en: <http://bit.ly/LyjhOdZ>.

<sup>18</sup> Pérez Hurtado, Luis Fernando, *La futura generación de abogados mexicanos, Estudio de las escuelas y los estudiantes de derecho en México*, México, CEEAD-UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2009, p. 43.

Siguiendo a éste grupo básico, en un segundo bloque se encuentran un numeroso grupo de materias que, primero, pertenecen al derecho sustantivo y que son consecutivas o seriadas: derecho civil I, II, III y IV; derecho penal I, II y III; derecho mercantil I, II, III y IV, *inter alia*; aquellas que corresponden al derecho adjetivo como: teoría del proceso, Procesal Civil I, II y III, Procesal penal I, II y III, Procesal Constitucional, Procesal mercantil, Procesal laboral. Y, segundo, las que corresponden al estudio de una rama de las ciencias sociales o del derecho en particular: historia del derecho, derecho constitucional, amparo, derecho fiscal, derecho laboral, derecho administrativo, derecho notarial, filosofía del derecho y deontología jurídica, teoría política, teoría del Estado, Teoría del proceso, entre otras.

En un tercer bloque, tenemos las materias distintivas o llamadas sello, que son aquellas que cada Universidad, basada en sus principios, filosofía, costumbre, doctrina o interés y se establecen como necesarias en la currícula de materias, que para ser licenciado en derecho, sus estudiantes necesitan cursar. Aquí encontramos materias tan diversas que sería inútil tratar de agruparlas temáticamente o especificar en una lista algunas de ellas; sin embargo, entre otras, podemos mencionar: el humanismo, la sociedad, la administración personal, perspectiva internacional y las artes.

Finalmente, en un cuarto bloque, encontramos aquellas que forman parte de un conjunto materias que buscan la especialización en una determinada rama del derecho por áreas: civil (derecho familiar), penal (criminalística, criminología), fiscal (Impuestos, políticas públicas), constitucional (historia constitucional, procesal constitucional), derechos humanos (derecho indígena, derecho social, derecho ambiental, bioética) derecho internacional (tratados internacionales, derecho internacional público y privado, contratos mercantiles, derecho corporativo empresarial).

Así pues, podemos decir que las Universidades, construyen sus planes de estudio entorno a los siguientes ejes

- a) Básicas.
- b) Área menor-área mayor/ obligatorias-optativas.
- c) Distintivas o de sello.
- d) De especialización.

En cuanto a la duración y modalidad de la carrera de derecho, podemos señalar, muy resumidamente, que se puede cursar entre tres y cinco años, de manera escolarizada, semiescolarizada, abierta o a distancia. No es finalidad de éste trabajo ahondar en la fundamentación, causa o razón, ni del tiempo, ni de la modalidad, pero si podemos adelantar a manera de

hipótesis para futuras investigaciones, que las universidades han acertado sus planes de estudio y han transitado del modelo presencial al modelo a distancia, debido, fundamentalmente, a un intento de acaparamiento de la creciente demanda de los estudios jurídicos (en virtud de la democratización de los estudios de licenciatura, en cuanto a las Universidades públicas; y a la consecución de mayores ganancias, en las Universidades privadas). Circunstancias que desatienden la calidad y perspectiva de la enseñanza jurídica, para producir, en masa, meros operadores jurídicos, con preparación elemental y/o deficiente.

Planteamientos hipotéticos que merecen un estudio científico que lo demuestre o desestime, pero como hemos dicho, no es motivo del presente trabajo, así como tampoco lo es, efectuar análisis sobre los motivos o razones del estudio del derecho, ni de los porqués de su constante demanda.<sup>19</sup>

#### IV. ÁREAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DE LA LICENCIATURA EN DERECHO

El área de desarrollo profesional de la licenciatura, la entendemos como las posibilidades de desempeño laboral, una vez concluidos los estudios superiores profesionales, y se compone de un gran abanico de posibilidades, ya que el estudio, terminación, titulación y certificación de una licenciatura, abre al titular amplias posibilidades laborales, ya que:

Las escuelas y facultades de derecho deben plantearse éste problema, considerándolo como el primero y fundamental, y de cuya respuesta dependerá el carácter que se imprimirá a la acción educativa, formadora de hombres que poseerán las calidades, las cualidades y hasta los defectos que se deriven directamente del objeto propuesto para la enseñanza del derecho.<sup>20</sup>

Esta área de desarrollo profesional, desde luego que tiene una estrecha relación con la preparación que se recibió en el nivel Universitario, ya que durante la carrera se cursan las materias que en el campo laboral se ejecutarán.<sup>21</sup>

<sup>19</sup> Para ello se sugiere la consulta de los capítulos segundo, tercero y cuarto del libro de Luis Fernando Pérez Hurtado, donde presenta datos muy interesantes sobre esto; así como, *De las buenas y malas razones para estudiar "leyes", Análisis de una encuesta a estudiantes de derecho en la ciudad de México*", en Fix-Fierro, Héctor, *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes, Estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2006, pp.115-133.

<sup>20</sup> Villalpando, José Manuel, *Enseñanza del derecho y vocación del abogado, Alegato y defensa*, México, Porrúa-Escuela Libre de Derecho, 2014, p. 10.

<sup>21</sup> También valdría la pena preguntarnos de manera general, si lo que se enseña en las Universidades ¿es lo que el mercado laboral, las necesidades sociales, la realidad pues, re-

Respecto de la licenciatura en derecho,<sup>22</sup> las Universidades ofrecen como áreas de desarrollo profesional jurídico las siguientes:

1. En el sector público.
  - a) En el poder ejecutivo: Presidencia de la República, Secretarías de Estado, Procuradurías, Fiscalías, *lato sensu*.
  - b) En el poder legislativo, *lato sensu*.
  - c) En el poder judicial, *lato sensu*.
  - d) En organismos constitucionales autónomos.
  - e) En organismos descentralizados, desconcentrados y paraestatales.
  - f) En el nivel federal, estatal o municipal.
  
2. En el sector privado.
  - a) Abogado postulante, con relación laboral o sin relación laboral.
  - b) Asesor jurídico.
  - c) Notario.
  - d) Arbitro.
  - e) Conciliador, mediador.
  - f) La investigación jurídica.
  - g) La docencia jurídica.

Es muy posible que respecto las posibilidades de ingreso y desenvolvimiento profesional, en todas las áreas de desarrollo profesional el egresado tenga las suficientes actitudes, aptitudes y competencias para cumplir con sus funciones, ya que, como vimos, prácticamente todo el plan curricular está diseñado para ello; no hay una sola área de desarrollo profesional que no esté sustentada académicamente, al menos con una materia. Excepto en la docencia, y es justamente por ello la presentación de éste trabajo.

Para tener un mejor panorama de la situación de la enseñanza del derecho en México, y su correspondiente relación con las áreas de desarrollo profesional de la licenciatura en derecho, habría que hacer un análisis comparativo entre las Universidades que enseñan derecho, para determinar, en-

---

quiere? Y de manera particular ¿si lo que se enseña en las Facultades de derecho, es lo que el campo jurídico necesita?

<sup>22</sup> Hemos recabado la información correspondiente, solo de la licenciatura en derecho, y no las de la licenciatura en unión con otra rama del derecho (como la Licenciatura en derecho y gobierno, la licenciatura en derecho y políticas públicas); o la especialización directa como la licenciatura en derecho y criminología.

tre otras cosas: que enseñan (a través del plan de estudios) y para que se enseña (perfil de egreso e integración al mercado laboral, o áreas de desarrollo profesional).

Debido a que la muestra es muy grande, 1608 Universidades, hemos decidido reducir el universo de la misma, delimitando el grupo de trabajo mediante un mecanismo: el ranking de las mejores Universidades en el país<sup>23</sup>, utilizando la investigación anual que publica el periódico *Reforma* en el suplemento semestral titulado *Universitarios*<sup>24</sup>, y el reportaje que emite el periódico *El Economista*.<sup>25</sup>

Utilizando estos dos documentos, que de suyo realizan trabajo de investigación de campo, la muestra se reduce al número de 32 Universidades. De ellas, nos hemos dado a la tarea de investigar cuatro aspectos:

1. Su sostenimiento, si es pública o privada.
2. Si ofrece la docencia como área de desarrollo profesional.
3. Cuáles son las materias con perfil en la docencia, que cada Universidad ofrece.
4. A manera de dato adicional, las materias con el perfil de investigación, que cada Universidad ofrece.

Los resultados se muestran en la siguiente página y recurriremos a ellos paulatinamente.<sup>26</sup> En la tabla se aprecia que 50 % de las Universidades públicas, ofrecen la docencia como área de desarrollo profesional del egresado de la licenciatura, en tanto que hacen lo propio el 43.75% de las Universidades privadas.<sup>27</sup>

Ahora bien, lo más adecuado en términos pedagógicos y profesionalizantes, sería que, así como se deben cursar materias para poder alcanzar un nivel de preparación suficiente para ocupar un puesto o cargo de los que ya mencionamos en cada una de las áreas de desarrollo profesional, se deban cursar materias para poder obtener habilidades, competencias y conocimientos teóricos y prácticos enfocados exclusivamente a la docencia. Sin embargo, vemos que el 100% de Universidades, carece de una oferta

---

<sup>23</sup> Desde luego que el ranking se utiliza para la delimitación de una muestra definida, no para valorar la importancia de una Institución educativa.

<sup>24</sup> Suplemento *Universitarios*, *Reforma*, México, marzo de 2015.

<sup>25</sup> *El Economista*, México, 20 de julio de 2015.

<sup>26</sup> Es pertinente aclarar que se han considerado solo una vez aquellas Universidades que aparecen en las dos investigaciones; por eso quedan 32.

<sup>27</sup> Los datos se obtuvieron de las páginas oficiales de cada una de las Universidades citadas; los links se detallan al final de éste trabajo para su posterior consulta.



curricular enfocada a ello y, aun así, el 46.87% de ellas ofrece la docencia como área de desarrollo profesional.

Estamos ante una desatendida circunstancia de relación académica-laboral. Por un lado, vemos como las Universidades se promueven ofreciendo a sus aspirantes un mercado laboral que estarían imposibilitados a ofrecer, en virtud de la falta de existencia de materias en licenciatura, que otorguen capacidades de docencia, ya no digamos jurídica, sino general.

### UNIVERSIDADES DEL RANKING DEL PERIÓDICO REFORMA

<i>Universidad</i>	<i>Sostenimiento</i>	<i>Ofrece la docencia como ADP</i>	<i>Materias con perfil en la docencia</i>	<i>Materias con perfil en la investigación</i>
Universidad Panamericana	Privada	Sí	No	Seminario de investigación jurídica
Facultad de Derecho UNAM	Pública	No	No	Metodología jurídica; técnicas de investigación, matemáticas aplicadas al derecho
ITAM	Privada	No	No	Investigación y redacción jurídica; métodos cuantitativos para derecho
Escuela Libre de Derecho	Privada	No	No	Metodología jurídica
Universidad Iberoamericana	Privada	No	No	Ninguna
ITESM	Privada	Sí	No	Métodos cualitativos de investigación
CIDE	Privada	No	No	Métodos cuantitativos aplicados al derecho
Universidad La Salle	Privada	Sí	No	Métodos cualitativos de investigación; investigación y análisis jurídicos
UNAM-FES Acatlán	Pública	Sí	No	Redacción e investigación; metodología de la investigación jurídica
UNAM FES Aragón	Pública	No	No	Técnicas de la investigación; metodología jurídica
UAEM, Centro de Investigación en Ciencias Jurídicas	Pública	No	No	Investigación y Metodología de la investigación jurídica
UAM Azcapotzalco	Pública	No	No	Investigación: técnicas y procedimiento

<i>Universidad</i>	<i>Sostenimiento</i>	<i>Ofrece la docencia como ADP</i>	<i>Materias con perfil en la docencia</i>	<i>Materias con perfil en la investigación</i>
Universidad Anáhuac México Norte	Privada	Sí	No	Metodología de la investigación jurídica
Universidad Anáhuac México Sur	Privada	Sí	No	Metodología de la investigación jurídica
Barra Nacional de Abogados	Privada	No	No	No
Universidad Latina	Privada	Sí	No	Metodología, técnicas de investigación y expresión jurídica
UNITEC	Privada	No	No	No
UVM	Privada	No	No	Bases metodológicas de la investigación; métodos y técnicas de la investigación jurídica
Universidad Justo Sierra	Privada	Sí	No	Métodos y técnicas de investigación jurídica
Universidad Insurgentes	Privada	No	No	Metodología de la investigación
Universidad ICEL	Privada	No	No	Metodología de la investigación
<b>UNIVERSIDADES DEL RANKING DEL PERIÓDICO EL ECONOMISTA</b>				
Universidad Autónoma de Nuevo León	Pública	Sí	No	Metodología jurídica; metodología de la investigación jurídica
Universidad de las Américas Puebla	Privada	No	No	Razonamiento cuantitativo; métodos y técnicas de investigación
Universidad de Guadalajara	Pública	Sí	No	Área específica investigación y análisis: metodología jurídica; epistemología jurídica; hermenéutica jurídica
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Pública	Sí	No	Métodos y técnicas de investigación en las ciencias sociales. Área de investigación jurídica: epistemología jurídica, teoría de la justicia; hermenéutica jurídica
Universidad Autónoma de San Luis Potosí	Pública	Sí	No	Metodología y técnica de la investigación jurídica

<i>Universidad</i>	<i>Sostenimiento</i>	<i>Ofrece la docencia como ADP</i>	<i>Materias con perfil en la docencia</i>	<i>Materias con perfil en la investigación</i>
Universidad Autónoma de Baja California	Pública	No	No	Metodología de la investigación jurídica
Universidad Veracruzana	Pública	Sí	No	Metodología de la ciencia del derecho
Universidad de Guanajuato	Pública	Sí	No	Técnicas y métodos de investigación
Universidad Autónoma de Zacatecas	Pública		S/I	S/I
Universidad Autónoma de Guadalajara	Pública			Metodología de la investigación
Universidad Autónoma de Yucatán	Pública			Metodología y técnicas de investigación jurídica
<i>Pública</i>	16	8	0	
<i>Privada</i>		16	7	0
<i>Totales</i>	32	15	0	

## V. LA DOCENCIA JURÍDICA UNIVERSITARIA, REALIDADES Y PROSPECTIVAS

Hemos visto que las Universidades ofrecen la docencia como área de desarrollo profesional, sin otorgar ni elementos teóricos o prácticos, para tales funciones.

Respecto del profesorado, debemos decir que en México existen distintas ofertas educativas para titularse como profesional de la educación en las Normales u otros Institutos y Universidades, obteniendo un título de licenciatura en educación, que otorga competencias para desempeñarse en el aula de los niveles de preescolar, primaria, secundaria, técnica y preparatoria. Dentro de éste rubro y al segundo trimestre de 2015, había 1,670,629 profesores. Y se desempeñaban como trabajadores independientes de la educación de los niveles medio-superior 48,332.<sup>28</sup>

Sin embargo, los datos respecto de la composición de por nivel académico en el nivel profesional universitario, no están del todo definidos, ya que

<sup>28</sup> Con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), disponibles en: <http://bit.ly/1MiAUaE>.

no hay una sola instancia (ni pública, ni privada) que, con certeza de datos estadísticos científicos, nos dé el número de docentes jurídicos y su nivel de estudios (licenciatura, maestría o doctorado)<sup>29</sup>. Al respecto, más bien existen los datos que comparten las propias Universidades, en virtud de que, y léase así, mientras más docentes posgraduados tenga, mejor será su posicionamiento y calidad de oferta educativa.

Entonces ¿las Universidades contratan docentes con estudios de posgrado mientras ofrecen su licenciatura como medio para desempeñarse como docentes? Vaya contradicción. Vale ahora preguntarnos si ¿los estudios de maestría otorgan las competencias necesarias para desempeñarse como docente jurídico? La respuesta sería no y sí.

No, si la curricula de la maestría contiene materias que lejos de otorgar competencias de docencia, contiene materias que continúan la curricula de licenciatura o abordan determinada área del derecho con la finalidad de especializarse en ella. Como en los siguientes ejemplos: Maestría en derecho administrativo, Universidad Panamericana; Maestría en derechos humanos y garantías, ITAM; Maestría en derechos humanos, Universidad Iberoamericana; Maestría en Derecho Internacional, ITESM CCM; Maestría en Derecho Civil, Universidad La Salle. Lo que se busca aquí es profundizar en una determinada rama del derecho, y generar especialistas en cada una de ellas.

Sí, si el plan de estudios de la Maestría contiene materias que doten de competencias pedagógicas y didácticas en teoría y práctica que doten a quien la curse de los elementos más indispensables para desarrollarse como docente jurídico. Si se quiere, aquí lo que se busca es preparar a docentes jurídicos. Tomemos como ejemplo la Maestría en derecho de la Facultad en derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El aspirante a estudiar la maestría puede optar en primer lugar por una vertiente en Política Criminal, o una vertiente general, y dentro de ésta por un enfoque: filosófico, de investigación o de docencia. En cualquiera de las cuatro áreas, se cursan como tronco común en los primeros dos semestres materias como: epistemología, sociología, teoría jurídica, y métodos y técnicas de la investigación jurídica. Luego se cursan materias para cada uno de los enfoques. En el caso del enfoque de docencia, se cursan materias como: Teoría pedagógica; Técnicas de la enseñanza del derecho I, II; Didáctica y Metodología de la enseñanza superior I, II; Comunicación y pedagogía; Técnicas de la enseñanza superior del derecho; es decir, completamente en-

---

<sup>29</sup> Los números existen, pero están diseminados en investigaciones de campo públicas y privadas, y en información que comparten algunas de las 1608 Universidades, por lo que sería un interesante proyecto de investigación que tomaría considerable tiempo y recursos.

focadas a otorgar competencias de docencia, con la finalidad de que egresen docentes jurídicos.

Lamentablemente, son pocas las Universidades que dan al alumno de maestría la opción de elegir el área específica de su preferencia, y en su lugar, se impone una curricula que sirve como mera especialización.<sup>30</sup>

## VI. CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo ha sido desarrollar brevemente la fundamentación de la existencia formal de la licenciatura en derecho, para ello revisamos su sustento Constitucional y reglamentario. También revisamos algunas circunstancias sobre la educación jurídica en México, y para ello nos ayudamos de dos investigaciones de serios periódicos de circulación nacional, con la intención de delimitar nuestra muestra de estudio y comparación. Después, hemos realizado algunas consideraciones en torno a la posibilidad de si un egresado de licenciatura en derecho, tiene las capacidades suficientes para desempeñarse como docente en el campo del derecho.

Planteamos en la nota introductoria algunas preguntas que ahora procederemos a responder brevemente:

1. Dentro de los planes de estudios de las Universidades de la muestra ¿se imparten clases que otorguen formación pedagógica jurídica? No.
2. ¿Existen materias que brinden los elementos más indispensables para la investigación jurídica? Sí en el caso del 98.87% de ellas, como la metodología y la investigación jurídica; métodos cuantitativos y cualitativos aplicados al derecho; métodos y técnicas de la investigación jurídica. Solo la Universidad Iberoamericana no ofrece dentro de su curricula, alguna materia fundamentalmente de investigación.
3. Ante que nos encontramos ¿ante una impartición profesional jurídica carente de habilidades docentes? o ¿ante la necesidad de que quienes opten por la docencia, estudien, obligatoriamente una maestría que brinde, ciertamente habilidades pedagógicas y/o de investigación?

Ambas cosas, los planes de estudio de las Universidades no incluyen materias con una preparación o enfoque en la docencia, ni

---

<sup>30</sup> No digo que sea ni antipedagógico ni antiprofesionalizante que las Universidades ofrezcan éste tipo de maestría, pero si sostengo que si la finalidad es especializarse en una determinada rama del derecho, valdría la pena mejor cursar una Especialidad, que generalmente es de un año, en lugar de una maestría, que es de dos años.

general, ni jurídica; por tanto, el profesional del derecho que decida dedicarse a la docencia, deberá buscar en una maestría diseñada para tales efectos, clases que le doten de conocimientos, herramientas y competencias para desempeñarse como profesor.

4. ¿habría que cambiar entonces los planes de estudio, considerando materias de enseñanza del derecho?

Sí, si las Universidades insisten en ofrecer la docencia como área de desarrollo profesional, y para ello habría que cambiar y adecuar sus planes de estudio, de tal manera que contemplen, así como lo hacen con otras ramas del derecho, asignaturas que le doten al licenciado en derecho al titularse de conocimientos, herramientas y competencias para ello.

No, si por otro lado lo que se busca, de manera general en la educación jurídica, es elevar la calidad de la docencia jurídica en las facultades de derecho, al contratar como docentes, solo a licenciados en derecho con una preparación de posgrado, como una Maestría en derecho con perfil en la docencia.

Al respecto Michael Reisman afirma en su teoría metacurricular:

El plan de estudios y la estructura de la escuela de derecho, como he dicho, son herramientas para entrenar a los especialistas en toma de decisiones en la realización de funciones decisionales indispensables para una civilización industrial y basada en la ciencia. Cuáles sean estas funciones dependerá de las preferencias sociales u objetivos actuales y esperados sobre las formas más idóneas de ordenar los procesos sociales y políticos. Estas preferencias deben estar relacionadas con las funciones para las que están siendo preparados los actuales graduados de las facultades de derecho... el procedimiento metacurricular puede ser resumido brevemente:

- Identificar preferencias sociales (objetivos).
- Proyectar contextos futuros posibles (proyecciones futuras).
- Delimitar tareas profesionales que serán desarrolladas en esos contextos (inventario de tareas).
- Diseñar el plan de estudios para la formación de esas tareas (diseño del plan de estudios).
- Desarrollar procedimientos óptimos de aprendizaje (optimización del aprendizaje).<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Reisman, Michael, "El diseño del plan de estudios: para que la enseñanza del derecho continúe siendo efectiva y relevante en el siglo XXI", en Böhmer Martín, F., *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, España, Gedisa-Yale Law School-Universidad de Palermo, 1999, pp. 107 y ss.

Por tanto, en razón de lo anterior y a manera de conclusiones expresamos lo siguiente:

1. En México existe una creciente y constante demanda de los estudios de licenciatura en derecho.
2. Cada año crecen en el orden del 20% las Universidades, respecto de la matrícula, planes y programas de estudio diversificados sobre la licenciatura en derecho.
3. Por tanto, se necesitan más docentes jurídicos preparados en áreas jurídicas específicas
4. Hemos visto que 46.87% de la muestra de Universidades, ofrece la docencia como área de desarrollo profesional
5. Pero también hemos dado cuenta, de que ninguna de ellas, ofrece dentro de su plan de estudios, materias ni pedagógicas, ni didácticas, ni teóricas ni prácticas, que sustenten dicha oferta.

No ahondamos en los términos enseñanza, aprendizaje, pedagogía o en la teoría didáctica; pero para subsanar dicha falta, nos permitimos citar las siguientes definiciones. Sobre la enseñanza-aprendizaje la Dra. María del Pilar Hernández dice “hablar del proceso de enseñanza-aprendizaje es aludir a un proceso por excelencia humano, un proceso en donde se ven involucrados, dialécticamente, tres elementos, a saber: docente, sujeto o sujetos motivados (alumnos) y contenido de la enseñanza o contenido del aprendizaje”.<sup>32</sup>

Sobre la pedagogía del derecho nos permitimos citar al Dr. Jorge Witker “es una doctrina de la educación del derecho, teórica y práctica, y que no es exclusivamente ciencia, arte técnica o filosofía, sino todo eso junto y ordenado, según articulaciones lógicas” (citando a José Luis Rodolfo), en tanto que didáctica “es la dirección armónica y eficiente de esos elementos de aprendizaje de los estudiantes”.<sup>33</sup>

6. Que en el caso de estudios de posgrado, particularmente de maestría, es nula la oferta educativa que contenga materias, para egresar con las competencias necesarias para desempeñarse como docente jurídico.
7. Por tanto, que las Universidades deben retirar de su oferta y dejar de mencionar a la docencia, como área de desarrollo profesional del estudio de la licenciatura en derecho.

---

<sup>32</sup> Hernández, María del Pilar, “La enseñanza del derecho en México”, en *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2007, p. 188.

<sup>33</sup> Witker, Jorge V., *Metodología de la enseñanza del derecho*, Colombia, Themis, 1987, p. 75.

8. Que las Universidades, en pos de construir un verdadero claustro de docentes jurídicos, desarrolle y cambie sus programas de maestría incluyendo en ella un área de profesionalización en la docencia, para preparar verdaderos docentes jurídicos.
9. Que las Universidades desarrollen planes y programas de intercambio docente, con la finalidad de que estos intercambien ideas, proyectos y realidades en la docencia jurídica
10. Que la docencia jurídica sea revalorizada, evaluada, apoyada y sustentada en planes y proyectos de mejora de condiciones laborales respecto de sus ingresos y prestaciones; en virtud de ser una parte fundamental en la formación de los nuevos operadores jurídicos, y por tanto, de la creación, ejecución, interpretación, investigación y a su vez, enseñanza del derecho. Las escuelas y facultades de derecho tienen una amplia responsabilidad en la generación de conocimientos como en la transmisión de los mismos. Deben formar en sus aulas a cientos de estudiantes para ingresar a un mundo profesional altamente competitivo y en constante transformación. Lo que en ellas se diga se propagará impregnando la economía, la política y la cultura.<sup>34</sup>

En virtud de todo lo anterior, se presentará éste trabajo, junto con una carta dirigida a los directores de las 32 Facultades de derecho consultadas, con la finalidad de que expresen su opinión, y si es posible, abrir un foro para debatir e intercambiar ideas para generar los cambios curriculares necesarios, en relación a las conclusiones ya referidas. Porque finalmente, nos interesa a todos mejorar y elevar a un grado de excelencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje jurídico.

## VII. BIBLIOGRAFÍA

- FIX-FIERRO, Héctor, “De las buenas y malas razones para estudiar «leyes», Análisis de una encuesta a estudiantes de derecho en la ciudad de México”, *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes, Estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2006.
- GÓMEZ ROMERO, Luis, *La educación jurídica como adiestramiento para la utopía, en La enseñanza del derecho, diagnóstico y propuestas*, México, Porrúa, 2007.

---

<sup>34</sup> Hernández, Franco, Juan Abelardo *et al.*, *Nuevos perfiles de la educación en México*, México, Porrúa, p. 1.



- HERNÁNDEZ, Franco Juan Abelardo *et al.*, *Nuevos perfiles de la educación en México*, México, Porrúa, 2007.
- HERNÁNDEZ, María del Pilar, “La enseñanza del derecho en México”, *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2007.
- PÉREZ HURTADO, Luis Fernando, *La futura generación de abogados mexicanos, Estudio de las escuelas y los estudiantes de derecho en México*, México, CEEAD-UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2009.
- REISMAN, Michael, “El diseño del plan de estudios: para que la enseñanza del derecho continúe siendo efectiva y relevante en el siglo XXI”, en BÖHMER, Martín F., *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, España, Gedisa-Yale Law School-Universidad de Palermo, 1999.
- VILLANPANDO, José Manuel, *Enseñanza del derecho y vocación del abogado, Alegato y defensa*, México, Porrúa-Escuela Libre de Derecho, 2014.
- WITKER, Jorge V., *Metodología de la enseñanza del derecho*, Colombia, Themis, 1987.

EL PAPEL DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA  
EN EL FORTALECIMIENTO DE LA FUNCIÓN  
DEL PROFESOR-TUTOR EN LA FACULTAD DE DERECHO  
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO, UNAM\*

Nayeli JIMÉNEZ CORTÉS\*\*

RESUMEN: Esta ponencia está elaborada a partir de los resultados que se obtuvieron del proyecto de titulación de la Licenciatura en Psicología Educativa, el cual consistió en la elaboración de un material didáctico dirigido a profesores-tutores de Licenciatura de la Facultad de Derecho de la UNAM.

PALABRAS CLAVE: Tutores, tutoría, Facultad de Derecho, competencias docentes, estrategias didácticas.

ABSTRACT: Presenting the results of bachelor's degree final project in Educative Psychology, which consisted in designing didactic material focused on teaching skills, the material was addressed to UNAM's tutor-teachers of the Faculty of Law.

KEYWORDS: Tutors, tutoring, Faculty of Law, teaching skills, teaching strategies.

SUMARIO: I. *Introducción.* II. *Marco teórico.* III. *Planteamiento del problema.* IV. *Procedimiento para la elaboración del manual.* V. *La propuesta: el material.* VI. *Evaluación del material.* VII. *Alcances, aportaciones y limitaciones del material.* VIII. *Conclusiones.* IX. *Referencias y bibliografía.*

---

\* La presente ponencia fue presentada en el Congreso Internacional sobre Investigación en Pedagogía y Didáctica del Derecho, bajo el eje temático: diseño, elaboración e implementación de recursos didácticos para la educación jurídica.

\*\* Licenciada en psicología educativa, actualmente se desempeña en el Área de Acreditaciones dentro de la Coordinación de Desarrollo Académico de la Universidad Anáhuac México Sur. Correo: [nayeli.jimenez@anahuac.mx](mailto:nayeli.jimenez@anahuac.mx).

## I. INTRODUCCIÓN

Desde hace varios años las instituciones de educación media superior y superior, ya sea en instituciones públicas o privadas, han buscado implementar los programas de tutoría en sus planes de estudio con la finalidad de elevar el nivel educativo, reducir la deserción escolar y brindar atención personalizada a los estudiantes, con el propósito de facilitar su desarrollo personal y académico. La forma que se ha propuesto desde la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) es impulsar la creación de programas de tutoría con diferentes perspectivas, que funcionan en dos modalidades de atención al estudiante: individuales o grupales.

Este trabajo, se refiere a la Tutoría en general y en particular al modelo de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la Facultad de Derecho (FD), la cual diseñó el Sistema Institucional de Tutorías con el propósito fundamental de dar respuesta a los retos con los que se enfrenta, en relación con el ingreso y su constancia en el egreso de las distintas entidades académicas, de ahí que se haya buscado que todas éstas cuenten con programas de atención estudiantil como lo establece el plan de desarrollo de la UNAM 2011-2015 del Dr. José Narro Robles. Este programa busca coordinar y articular desde un marco institucional los programas de tutoría en cada una de las Escuelas y Facultades (DGOSE-UNAM, 2012).

En la Facultad de Derecho de la UNAM, el programa de tutoría se ha implementado desde administraciones pasadas; sin embargo, los tutores se siguen enfrentando a diversos problemas a la hora de realizar la acción de tutoría. Si bien, la Secretaría Académica de la Facultad de Derecho ha buscado ofrecer el mayor número posible de herramientas para la acción de tutoría, tomando la información básica que proporciona el programa, aún resulta conveniente preparar una mayor cantidad de elementos nuevos que permitan llevar a cabo la tutoría de una forma menos complicada y más satisfactoria para los tutores y con ello, lograr el beneficio de la población estudiantil de la Facultad.

De esta manera, este trabajo consistió en la elaboración de un manual de apoyo que realizado bajo el enfoque de competencias docentes, también toma como inicio las posturas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) acerca de la Tutoría y de manera más precisa, la visión de la propia UNAM y de la Facultad de Derecho al respecto, de estas tres visiones presentó en este trabajo una visión general de sus posturas. Finalmente, explico de forma detallada la elaboración del material y su evaluación.

## II. MARCO TEÓRICO

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES (2001), define la tutoría como el proceso de acompañamiento que tienen los alumnos durante su formación académica, que se refuerza mediante la atención personalizada hacia un alumno o grupo, esta función se lleva a cabo por parte de académicos competentes y formados previamente en el área de tutoría. Se puede concluir que el propósito de la tutoría es optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos, también, orientar y dar seguimiento a los procesos de desarrollo cognitivos y afectivos.

Por otro lado, el enfoque de competencias docentes, habla de un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que son necesarios para realizar una actividad docente de calidad. Se debe reconocer que la definición de competencia no se limita al conjunto de habilidades o destrezas requeridas para desempeñarse adecuadamente en un contexto determinado. Es decir, no se limita a la simple ejecución de tareas, sino que también involucra una combinación de atributos con respecto al saber, saber hacer y saber ser.

De acuerdo con Perrenoud (2007: 174) una competencia es:

Un saber procedimental codificado que bastaría con aplicar al pie de la letra. Una competencia moviliza saberes declarativos (que describen lo real), procedimentales (que describen la vía que hay que seguir) y condicionales (que dicen en qué momento hay que empezar una determinada acción). Sin embargo, el ejercicio de una competencia es siempre más que una sencilla aplicación de saberes; contiene una parte de razonamiento, de anticipación, de juicio, de creación, de aproximación, de síntesis y de asunción de riesgo.

Tomando en cuenta las aportaciones de Perrenoud (2004) se puede entender la competencia como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que le permiten a una persona actuar eficazmente ante las demandas de un contexto específico. Por lo tanto, a través de las competencias se busca el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas, socio-emocionales y físicas de los estudiantes, que les permitan desenvolverse adecuadamente en diversos contextos.

Se debe comprender que las reflexiones que se realizan actualmente acerca de la formación en competencias remite a teorías del conocimiento y de la acción en situaciones concretas, pero también a la práctica docente que se encuentra condicionado institucionalmente por los objetivos que orientan el proceso.

Como se puede leer en las líneas anteriores las competencias están ligadas directamente con el desempeño. Es importante comprender, además, que la manifestación de las competencias es circunstancial, es decir, se responde de manera competente según las condiciones contextuales en las que se presenta la posible actuación. Todos, de alguna manera, desarrollamos conocimientos y habilidades para ser competente en una situación dada, pero, en otras ocasiones, la misma actividad en un contexto diferente nos hace presentarnos como personas incompetentes.

Las competencias docentes, entonces, son expresiones del trabajo en las aulas que se desarrolla en un ambiente de aprendizaje, proporcionado por el docente y, seguido por los estudiantes, en donde todos y cada uno aprenden y manifiestan ser competentes.

### III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Tutoría lleva algunos años experimentándose, hasta la fecha los docentes que se hacen cargo de esta tarea, siguen teniendo dudas sobre su función y su práctica. Desde la creencia de que sólo los alumnos “disruptivos” deben acudir a la tutoría, con quienes se realiza una especie de castigo-sermón, hasta creer que el alumno es un alumno incompleto que debe ser completado por el docente-tutor, ambas creencias, en sí mismas, falsas. En la Facultad de Derecho de la UNAM, como hemos afirmado líneas anteriores, la tutoría se implementó hace ya algunos años, sin embargo, como casi todo proyecto, siguen presentándose algunas dudas. De ahí, entonces, que se buscó una concertación de ideas que permitan asumir la tutoría con mayor claridad y eficacia, por lo que los conceptos, objetivos y funciones que componen la tutoría, deben ser lo más específicos.

Es claro, que como en las instituciones en las que se está aplicado el programa de tutoría, los profesionales que lo atienden son fundamentalmente docentes, y generalmente se tiene la idea que la tutoría no se empata con la docencia, aunque lo que se pretende es que la consideren como una acción educativa.

De lo anterior se desprenden algunas preguntas cuya respuesta se buscó al realizar el presente trabajo:

- ¿Qué necesidades y dudas tienen los docentes-tutores en la Facultad de Derecho de la UNAM?
- ¿Qué tipo de material puede proporcionar al Tutor de la Facultad de Derecho herramientas básicas para su función de tutoría?

- ¿Qué tipo y cantidad de información y estrategias de acción debe contener este material para que represente un verdadero apoyo al docente-tutor?

Para dar respuesta a estas preguntas, se establecieron los siguientes objetivos:

### 1. *Objetivo general*

Diseñar un manual para tutores de la Licenciatura en Derecho de la Facultad de Derecho de la UNAM referido a las Competencias Docentes.

### 2. *Objetivos específicos*

- Describir el papel de la tutoría en la educación superior.
- Explicar la función del tutor.
- Analizar la evaluación que emitan los jueces sobre el material.

## IV. PROCEDIMIENTO PARA LA ELABORACIÓN DEL MANUAL

Este trabajo partió de un diseño documental, que permitió, durante una primera fase, la revisión de los documentos legales que norman la tutoría en la UNAM a fin de presentar los conceptos básicos para que, a partir de ellos y de los resultados de la segunda fase, en la cual se realizó un acercamiento directo a los docentes-tutores por medio de un cuestionario para que, en la tercera fase se pudiera determinar el contenido del Manual, principal propósito de este trabajo.

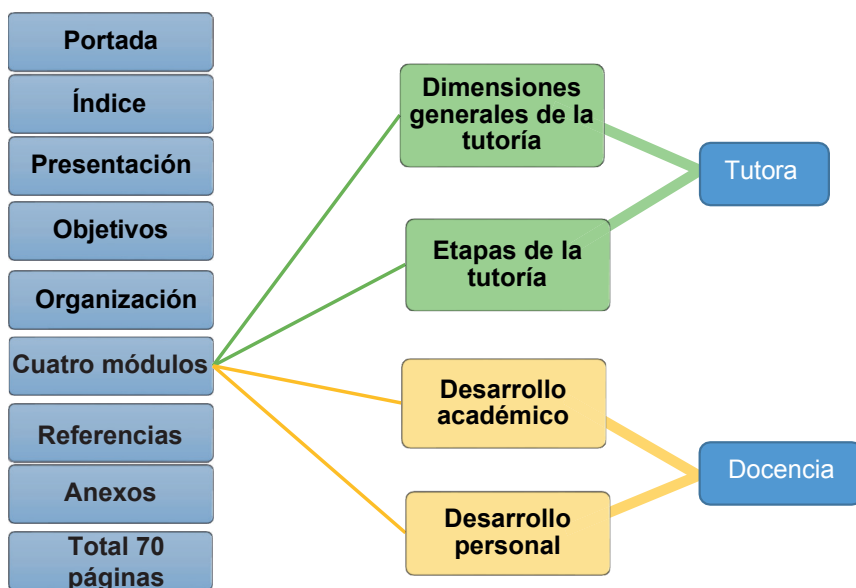
Las actividades que elaboradas fueron:

- Revisión de la literatura sobre la tutoría, especialmente el programa diseñado para la UNAM.
- Aplicación de un cuestionario de detección de necesidades a una muestra de 28 tutores de la Facultad de Derecho de la UNAM y una entrevista con el coordinador de Tutoría de la Facultad.
- Realización del análisis de la información: de lo cual se obtuvieron gráficas de contenido de los resultados de la aplicación del instrumento de detección de necesidades.

- Establecimiento de los valores de incidencia para la conformación del temario base del Manual del Tutor.
- Elaboración del Manual del Tutor, de acuerdo con los resultados reflejados en las gráficas y las necesidades expresadas por los tutores.
- Presentación del Manual del Tutor para arbitraje de jueces: tutores de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Universidad Veracruzana y de la UNAM: CCH y Facultad de Derecho. Cuyo dictamen se presenta en los resultados como parte de la validación del material presentado y aplicados al Material como aspectos de mejora continua.
- Finalmente, aplicación de las mejoras propuestas por los árbitros a fin de presentar el Manual en la FD para su publicación.

## V. LA PROPUESTA: EL MATERIAL

El material se titula: “*Las tareas del Tutor en la Facultad de Derecho de la UNAM*”, la estructura y contenido es el siguiente:



### *Estructura de los módulos*

El manual del tutor se encuentra dividido en cuatro módulos, con un proceso de conocimiento, desarrollo de habilidades de pensamiento y apropiación de los saberes; cuya finalidad es conducir al tutor al desarrollo de una acción tutorial acertada.

- *Módulo 1. Dimensiones generales de la Tutoría.* En cuanto a la tutoría se refiere aporta los elementos necesarios para el reconocimiento de los tipos de tutoría y en qué consiste cada una de ellas. En el apartado del Tutor se refiere a las habilidades y características que debe tener un tutor, las funciones y la ética.
- *Módulo 2. Etapas de la tutoría.* Se aborda la planeación, desarrollo y evaluación de la acción tutorial. En este apartado se presentan actividades que se pueden realizar en las sesiones de tutoría que se realizan comúnmente.
- *Módulo 3. Desarrollo Académico.* Se presenta información relacionada con los servicios que ofrece la Facultad de Derecho a sus alumnos, también, diferentes técnicas de estudio que el tutor o docente puede implementar en caso de detectar que el alumno presenta alguna dificultad cognitiva que merme su aprendizaje.
- *Módulo 4. Desarrollo Personal.* Este apartado cuenta con actividades que impulsan y buscan en el alumno un desarrollo psicosocial acertado.

Todos los módulos cuentan con una introducción y un listado de aprendizajes esperados, también se presenta información básica acompañada de actividades que el tutor podrá encontrar en el apartado de anexos del material que podrá implementar ya sea de forma individual o grupal.

El material está organizado en apartados que permiten identificar la diversidad de conocimientos que se presentan: los administrativos y los propiamente académicos. Se señala en cada apartado los aprendizajes esperados con el fin de que el docente-tutor-lector identifique lo que ya sabe y lo que está adquiriendo, elementos que puede reforzar con el apartado referido o ampliar con los anexos del propio manual que son una serie de ejercicios de reforzamiento a cada uno de los temas.

Por ser un manual para ejercer la tutoría las actividades se plantean como parte de las acciones que se realizan con los alumnos, lo que permite aplicar las estrategias en el propio manual o realizar transferencia de acciones a situaciones similares.



## VI. EVALUACIÓN DEL MATERIAL

Una vez concluido el material se continuó con la evaluación; los ítems fueron formulados tomando en cuenta cinco aspectos que fueron: la estructura y organización, los destinatarios, las actividades, el contenido y la evaluación.

Ya definidos los ítems se realizó una rúbrica de evaluación que fue entregada a los jueces que evaluarían el contenido del material, el perfil de los evaluadores es el siguiente:

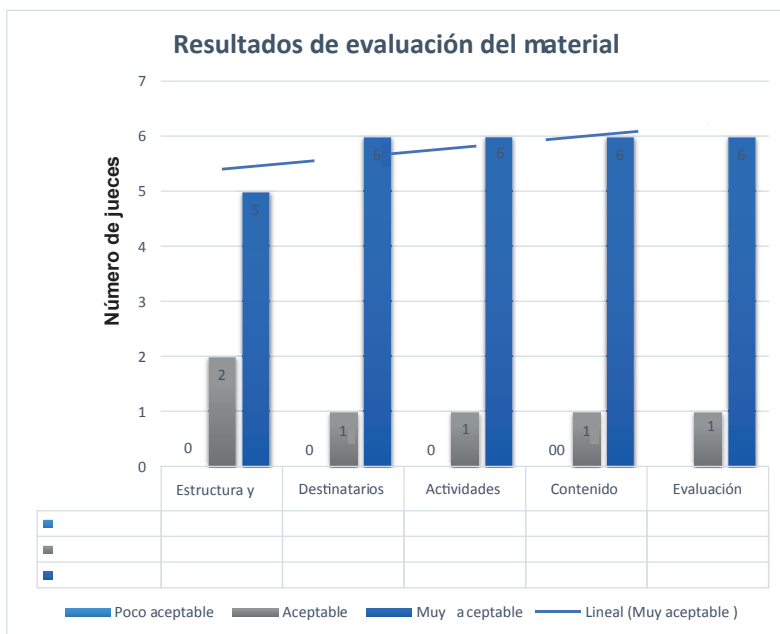
### PERFIL

Licenciado en Derecho por la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente Coordinador del Programa Institucional de Tutorías y encargado de Becas y Cursos de actualización Docente de la Facultad de Derecho, UNAM.
Licenciado en Derecho. Coordinador Académico de Maestría y Doctorado en la Facultad de Derecho, UNAM.
Licenciado en Psicología en Educación, Maestro en Sociología y Doctor en Ciencias Sociales. Fue coordinador pionero del programa de Tutoría en la UPN.
Profesor de Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Licenciado en Sociología Política por la UAM y Maestro en Educación por la UPN.
Maestro en Educación por la Universidad Veracruzana, con estudios de Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el DIE-Cinvestav. Profesor de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, Campus Poza Rica.
Responsable del Programa de Servicio Social y Tutoría del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.
Licenciado en Pedagogía y Maestro en desarrollo educativo por la UPN.

De acuerdo con sus aportaciones se aplicaron al manual los siguientes cambios particulares:

- Uniformó con el término tutorado.
- Agregó tres actividades de trabajo colaborativo.
- Mejoró la redacción de algunos párrafos.
- Eliminó información que trataba sobre las funciones del cerebro.

Los resultados generales fueron los siguientes:



	<i>Organización</i>				
Poco aceptable	0	0	0	0	0
Aceptable	2	1	1	1	1
Muy aceptable	5	6	6	6	6

## VII. ALCANCES, APORTACIONES Y LIMITACIONES DEL MATERIAL

Considerando la oferta de la Facultad de Derecho de realizar una publicación del Manual, sus alcances serán toda la población escolar de la Facultad de Derecho, en primera instancia los docentes que se desempeñan como tutores y como beneficiarios finales los propios estudiantes. Lo anterior permite identificar que los elementos psicopedagógicos que contiene el manual han sido de una buena aportación para la Facultad, aunque, es claro identificar que su limitación se encuentra en tanto se aplique lo señalado.

## VIII. CONCLUSIONES

Las instituciones de educación superior en México tienen que trabajar arduamente para lograr sus objetivos, una pieza fundamental son los profesores. Por esta razón, es importante que se les proporcione diversas herramientas que puedan implementar en su labor, ya sea en la tutoría tanto como en la docencia.

Dentro de los problemas detectados en la realización del material, se encontró que los profesores-tutores no cuentan con herramientas psicopedagógicas suficientes que puedan implementar en su labor.

Al diseñar el material se tuvieron que considerar diversas implicaciones psicopedagógicas, así como una base teórica sólida y amplia sobre los contenidos, también se tomó en cuenta la redacción la cual tuvo que ser bastante clara, que permitiera manejar el material de forma individual, simple y sin complicaciones.

Es importante resaltar que el trabajo para fortalecer los programas de tutoría y la docencia, no debe limitarse a la entrega de materiales que contengan información sólo de la normatividad en las instituciones. Deben proporcionarle al profesor-tutor diversas estrategias didácticas que él pueda implementar en su labor, con ello sería menos complicado cumplir los objetivos que la institución establece.

La elaboración de cursos, talleres, materiales educativos, congresos, etcétera, pueden ser una estrategia para la mejora de la actividad de tutoría que despertará en los docentes el interés, porque, como se percibe en las aulas escolares con los alumnos, cuando se les presenta un tema de forma expositiva solamente, se crea en ellos un ambiente de desinterés, así se puede entender el caso de los tutores cuando se les proporciona información básica de la tutoría.

Para finalizar, se puede destacar que la labor del docente es un pilar en la formación académica de los alumnos que serán los profesionistas del futuro, como también lo son todos los actores que están implicados en este proceso en el caso de la Facultad de Derecho, el coordinador del área de tutoría, los directivos y los alumnos.

## IX. REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, *Programas institucionales de tutoría: una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, México, ANUIES, 2001.

- CASTAÑEDA, M. L., *Facultad de Derecho: Plan de Desarrollo Institucional: 2012-2016*, México, UNAM.
- PERRENOUD, Phillipe, *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó, 2004.
- , *Construir competencias desde la escuela*, Barcelona, Graó, 2006.
- , *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó, 2007.
- TOBÓN, Sergio, *Competencias en la educación superior. Políticas hacia la calidad*, Bogotá, Ecoe ediciones, 2007.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, *Programa institucional de tutorías: manual de tutoría*, México, Dirección General de Evaluación Educativa, Facultad de Derecho, 2013.

## ENSEÑANZA DEL DERECHO A PARTIR DE LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS JURÍDICOS

Roberto LARA DOMÍNGUEZ  
Angélica MARTÍNEZ RAMOS

**RESUMEN:** El aprendizaje en aula, constituye un quehacer no sólo por parte del docente, sino también por parte del alumno en la aplicación de lo aprendido. Es decir, en las últimas décadas el aprendizaje en el aula ha quedado limitado a la impartición de clases que establece un plan de estudios en determinada materia, sin que ello constituya el verdadero aprendizaje de la doctrina, menos aún, de la vinculación de ésta con la norma jurídica; lo cual genera que no sea aplicado a la interpretación de las leyes, que finalmente es el trabajo interminable de todo abogado.

En este sentido, se pretende constituir un aprendizaje a partir de resolución de casos de interés acordes con el tema impartido por parte de los alumnos. De lo antes expuesto, sobresale la solución propuesta por el método de aprendizaje basado en problemas, atendiendo deficiencias y uniendo a la teoría en su relación con la práctica, dando un nuevo dinamismo al aprendizaje de las ciencias jurídicas en el aula.

**PALABRAS CLAVE:** Derecho, aprendizaje, enseñanza, aprendizaje basado en problemas.

**ABSTRACT:** Classroom learning, is a task not only by teachers but also by students in the application of learning. That is, in the last decades learning in the classroom has been limited to teaching classes establishing a curriculum given subject, without this being true learning of doctrine, even less, of linking this with the rule of law; which generates not be applied to the interpretation of laws, which is ultimately the endless work of every lawyer.

In this sense, it is intended to be a learning from resolving cases of interest in accordance with the subject taught by the students. From the above, stands the proposal by the method of problem-

based learning, serving and uniting deficiencies in their relationship theory with practice, giving a new dynamism to the learning of legal science in the classroom solution.

KEYWORDS: Law, learning, teaching, problem-based learning.

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Didáctica Jurídica en el nivel superior actual*. III. *Entorno actual de la educación Jurídica*. IV. *Aplicación de casos prácticos en la enseñanza del derecho*. V. *Retos por vencer en la didáctica jurídica*. VI. *Conclusiones*. VII. *Bibliografía*.

## I. INTRODUCCIÓN

La actual realidad global, ha exigido a las diferentes áreas del conocimiento un cambio respecto a la didáctica que desarrollan, ello constituye de facto, la variación en su planeación de enseñanza. Es entonces que este efecto, no deja de lado a la enseñanza jurídica, la que también debe adaptarse a las nuevas exigencias sociales que se presentan en el mundo; sobre todo cuando se piensa que en realidad han sido muy pocas las variaciones que ha presentado con el transcurrir del tiempo. Pues no se puede negar, que las sesiones en las diversas licenciaturas en Derecho, siguen basando sus estrategias de enseñanza aprendizaje, en modelos tradicionalistas en los que el uso de las clases magistrales siguen siendo básicas para la generación de conocimientos significativos en el aprendiente.

Es entonces que, en la actualidad el déficit que se presenta en la educación a nivel superior de los estudiantes en derecho, es la reproducción sistemática de la doctrina, el agotamiento de un plan de estudios y la falta de desarrollo de habilidades de pensamiento, análisis y crítica, contando en el mayor de los casos con la poca o nula vinculación en la práctica. Lo anterior teniendo por consecuencia, el darle mayor valor a la memorización de conceptos y obtención de una calificación; sin embargo, no se pretende establecer que la teoría o esta práctica sean malas; sino por el contrario, se busca determinar un enfoque en el que a partir de soluciones a problemas reales, se dinamicen las técnicas de enseñanzas, para que se vea reflejado el aprendizaje constructivista; misión que le corresponde al docente como una guía de enseñanza, pero permitiendo que el alumnos sea protagonista de su propio aprendizaje.

De esta forma, el presente documento, se compone de cuatro diferentes apartados que intentan establecer las ideas principales con respecto a la aplicación de problemas concretos, de primera mano haciendo una breve descripción situacional de la didáctica jurídica actual; en segundo lugar, establecido la relación entre la didáctica jurídica y el aprendizaje basado en problemas: en tercer lugar, la forma en que se realiza la aplicación de casos prácticos en la enseñanza del Derecho y finalmente, el discernimiento sobre los retos que aún falta por vencer.

## II. DIDÁCTICA JURÍDICA EN EL NIVEL SUPERIOR ACTUAL

La educación en el nuevo orden mundial se ha convertido en una labor compleja, debido a que cada vez está más impactada por diversos factores que complican su adecuado desarrollo; situaciones tan simples como la gran cantidad de información que circunda en la red, no siempre certera, o bien los diversos avances tecnológicos, para los que, como docentes, no siempre estamos preparados. Sin embargo, creemos fielmente que, aunque nuestro trabajo se dificulta, no es imposible de realizar, sino simplemente se trata de echar a volar la creatividad para acercarnos a nuestros alumnos. En este sentido, es importante precisar que específicamente en la enseñanza del Derecho existe una serie de situaciones tipo que han marcado la forma de enseñar y aprender la ciencia jurídica.

Sin embargo, es importante que, antes de avanzar, podamos comprender adecuadamente qué es la didáctica jurídica, pues finalmente es aquí en donde radica la temática principal de esta participación. Así:

Quando se hace referencia a la didáctica se alude a un conocimiento y a una práctica que tiene elementos universales, en cuanto se trata de una habilidad comunicativa, así como componentes particulares, pues se relaciona con el dominio de las disciplinas específicas para aprender sus principios y estrategias de conocimiento, y deducir procedimientos que hagan factible su construcción”.<sup>1</sup>

Esto es, la didáctica refiere a la aplicación de un conjunto de conocimientos y prácticas que van encaminados a permitir el aprendizaje en los estudiantes, es decir, se trata de una serie de estrategias que se implementan para poder construir un saber en el aprendiente. Con base en esta idea, en la didáctica jurídica, consideramos aquellas estrategias que utilicemos para comunicarnos con los estudiantes como una primera fase en la construcción

---

<sup>1</sup> Méndez, M. E., “Ensayo sobre la didáctica y pedagogía jurídica”, en Cienfuegos Salgado, D. M., *La enseñanza del derecho.*, 2007, p. 89.

de un conocimiento válido, evidentemente, aplicado a la ciencia jurídica. La que, de manera innegable, se puede decir que guarda características únicas y específicas.

Ahora bien, en consideración a lo anterior debemos reconocer que quienes nos dedicamos a enseñar Derecho pocas veces recibimos una formación pedagógica formal, y cuando es así lo hacemos a través de cursos de las mismas instituciones en las que laboramos o bien, de la misma observación y reproducción de quienes nos dieron clases. Es decir, podemos pensar que damos clases de manera empírica y poco profesionalizada. Situación bastante preocupante, puesto que finalmente nuestra didáctica jurídica puede tender a ser incipiente o probablemente inexistente.

Asimismo, debemos pensar en dos situaciones importantes en este sentido; primero, el hecho de un Estado preocupado por elevar la calidad de la educación en general, de aquí los diferentes esfuerzos legislativos de los últimos años; segundo, el intentar adaptar nuestro modelo educativo a otros que han reportado beneficios en diferentes países, como un esfuerzo para integrarnos a la realidad de un mundo globalizado, interconectado e interdependiente; contexto en el que nuestros alumnos, poco a poco, tendrán que aprender a desenvolverse y sobre todo a interactuar, puesto que “el desarrollo de las ciencias sociales y exactas en América Latina enfrenta el desafío de consolidar una perspectiva propia y, a su vez anclable en las corrientes de pensamiento predominantes en el ámbito global”.<sup>2</sup> Sin embargo, no podemos negar que, al momento, los cambios nos han desestabilizado y sobre todo, enfrentado a situaciones para las que posiblemente no estemos preparados.

Consideremos que, en una educación bajo un sistema rígido, los estudiantes no tenían que problematizar con el acomodo de sus horarios, la poca sociabilización con los compañeros o el poder mezclar sus estudios con alguna práctica profesional; puesto que el sistema se construía precisamente para procurar este tipo de situaciones. Ahora bien, a la par, nos encontramos con alumnos cuya jerarquización axiológica es difusa y cada vez son más propensos a retar al profesor o desvalorizar el aprendizaje, las faltas de respeto se hacen comunes y sobre todo, la capacidad de control de grupo, por parte del docente, se torna complicada. Entonces, esto nos lleva a tener que pararnos diariamente frente a grupos que creen que lo que les enseñamos sirve sólo para ser memorizado y obtener una calificación aprobatoria, mantener sus becas o recibir algún documento que los avale como “buenos estudiantes”.

---

<sup>2</sup> Dirección General de Educación Superior Tecnológica, *Modelo educativo para el siglo XXI*, México, 2012, p. 61.



Cabe señalar que lo anterior no es una apología al modelo tradicionalista, sino en realidad una referencia a las modificaciones que han llevado a transformar la estructura de enseñar, aprender y por supuesto, que han impactado en la vida diaria del estudiante, desde su forma de actuar, hasta la manera en la que concibe el estudio. Y es que no podemos negar que los fenómenos sociales, económicos y políticos definen en gran medida la cultura y por ende, la realidad social; lo que tiene por consecuencia directa, la modificación en nuestra forma de vida y por lo tanto, en la educación misma.

Así, la Universidad poco a poco ha dejado de ser el medio para la obtención del virtuosismo —como lo pensaba Platón—, para convertirse en el amargo transitar a un título de Licenciado en Derecho, que les proporcionará a los estudiantes “una mejor vida”. De aquí parte la problemática principal, la fractura entre lo que se cree que el estudio logra y lo que realmente está generando, en otras palabras y citando la popular frase, “La práctica es completamente diferente a lo que nos enseñan en la escuela”. Esto derivado de un choque entre los saberes teóricos que les damos en clase y la parte heurística que viven en la calle, parte ya de su experiencia profesional.

Ahora bien, ya establecimos la problemática, pero el cuestionamiento es ¿qué hacer para resolverla? Definitivamente consideramos que las soluciones pueden ser diversas, cada uno de nosotros tenemos en nuestras manos tantas respuestas como nuestra creatividad nos lo permita; finalmente debemos recordar que gozamos del derecho a la libre cátedra y eso es un asunto que nos debe ser respetado, puesto que en la práctica somos nosotros quienes construimos nuestros propios modelos educativos y estrategias de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a las características y personalidad propias del grupo al que nos dirigimos. Dado que éstas “son las directrices del profesor a los alumnos, sobre cuándo y cómo se va intervenir, así como las tareas que tendrán que realizar, atendiendo a la experiencia de aprendizaje”.<sup>3</sup> Todo ello con relación a la misma dinámica que generamos con los jóvenes y que puede variar entre docentes.

Aunque, debemos reconocer que para nosotros, una de esas soluciones se encuentra en hacer útiles los conocimientos que aportamos a los alumnos; es decir, procurar que desde una visión funcionalista esos saberes teóricos logren ser trasladados a una utilidad práctica dentro de la experiencia profesional o por lo menos, que se acorte la brecha entre lo enseñado en la Universidad y lo vivido en la práctica jurídica, para con ello lograr que el alumno encuentre sentido a lo expuesto en clase, rompa con la idea de que

---

<sup>3</sup> Espinoza Silva, “Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del derecho”, en *Estrategias del aprendizaje en el derecho*, 2009.

es más importante el aprendizaje experiencial y se dé cuenta que en realidad ambos tienen la misma valía.

Además y sobre todo, para que cuando termine sus estudios universitarios, por lo menos tenga una idea más clara de la interpretación de la norma y su aplicación; lo que hasta el momento se ha quedado en descripciones teóricas desarticuladas y desvinculadas de la realidad del estudiante de Derecho que inicia su vida profesional, y que al llegar al campo laboral, siente no haber aprendido o que su paso por la educación superior fue una pérdida de tiempo. Puesto que, por ejemplo, puede tener muy bien memorizado el concepto de una demanda, sus requisitos y características principales; pero que tal vez nunca vio una y difícilmente podría elaborarla utilizando fundamento y sustento idóneos o, incluso, reconocerla en un expediente real.

De esta forma e intentando concretar, podemos partir de la idea de una enseñanza de la ciencia jurídica que cada vez se torna más compleja, con factores como diversos distractores y el cambio en la escala de valores de los estudiantes. En este sentido, se establece que la enseñanza en el ámbito social, en específico, en las ciencias sociales, “se caracteriza por su posición frente a temas complejos, pero, al mismo tiempo, por su posición frente a la relación interdisciplinaria y transdisciplinaria, ya que su objeto de estudio, lo social, es un fenómeno complejo”.<sup>4</sup> En donde además influyen las diversas transformaciones derivadas de decisiones políticas y económicas que constantemente modifican la dinámica de la sociedad.

Es por ello que la enseñanza del Derecho debe procurar adaptarse a todo esto, buscando siempre los caminos ideales para poder construir conocimientos válidos en los aprendices y sobre todo, lograr una enseñanza activa. Lo que de forma concluyente se espera nos lleve a cerrar la brecha entre los saberes teóricos y los heurísticos, en una concatenación que les permita a los estudiantes aplicar e interpretar correctamente lo aprendido en clase.

### III. ENTORNO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN JURÍDICA

En la actualidad, el quehacer de la docencia jurídica a nivel universitario se ha caracterizado por métodos de enseñanza tradicionales que son aquellos se caracterizan por “ la persistencia de métodos pedagógicos tradicionales,

---

<sup>4</sup> Morín, E., *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*, Colombia, 2002, p. 132.

centrados en la enseñanza y con un escaso uso de recursos tecnológicos”;<sup>5</sup> en los que la estrategia preponderante es la clase magistral, la que entre sus diversas consecuencias tiene el que la didáctica empleada se ha limitado a agotar los planes de estudio, sin que ello permita dotar al alumno de destreza jurídica para la aplicación e interpretación de la norma. Esto es, la estrategia didáctica actual se limita a la explicación de la doctrina sin que ésta tenga una relación con la práctica; cuestión desfavorable, pues con el fin de entender la norma jurídica se debe realizar un análisis interpretativo, para que de esta manera se dé a conocer lo que el legislador intenta establecer en cada una, a partir de la idea de que las normas contienen la expresión de un hecho y la tutela de un valor; aunado a que el estudio de la ley es amplio y cede en una lucha constante entre la verdad, la razón y la justicia.

Así pues, la formación del abogado se ha centrado en generar un conjunto de conocimientos memorizados de doctrina y ley, pero raramente aplicados en situaciones reales o que por lo menos las simulen. Es entonces que el aprendiz pasa 8 semestres digiriendo grandes cantidades de información que pocas veces lleva a la práctica, lo que tiene por consecuencia jóvenes incapaces de responder a las necesidades laborales que el mercado les demanda o que por lo menos, sentirán desvinculado lo que aprendieron en la Universidad con las actividades que realizan en la práctica jurídica.

Ante esta situación, pensamos que una forma idónea para romper con esta brecha entre la teoría y la práctica, radica precisamente en la aplicación en clase de problemas que lleven al estudiante a resolver situaciones que pudieran ser cotidianas y con ello desarrollar sus habilidades reflexivas, críticas y analíticas; pero, sobre todo, que le permitan aplicar la teoría que ha aprehendido en las sesiones, para lograr un aprendizaje integral que fomente su capacidad para la toma de decisiones, la que, sin lugar a dudas, es necesaria en la vida laboral dentro de una realidad social cada vez más exigente y competitiva, principalmente en el área del Derecho.

Respecto a lo mencionado, debemos decir que en la práctica y aplicación de los problemas en clase, siempre rendirán mejores resultados aquellos que son más reales, por ejemplo el aplicar para la asignatura la resolución de un caso que permita la interacción del grupo tomando posturas de acuerdo a las diferentes partes que pueden funcionar en un proceso. Puesto que, como es sabido, si bien el derecho no cambia, la forma en la que una norma puede ser interpretada variará de acuerdo al sujeto que haga uso de ella y su interés; por ende, el alumno podrá tener un acercamiento a las

---

<sup>5</sup> Solano, R. B., “La influencia pedagógica en la construcción de los aprendizajes: un caso de los estudiantes de derecho de la Universidad Autónoma de Guerrero, 2009, p. 31.

diferentes posturas que pueden ser tomadas ante una problemática jurídica, permitiéndole una visión mucho más amplia e integral.

Sin embargo, no se debe olvidar que cada grupo es diferente y que, antes de llevar un caso práctico para ser resuelto a la clase, debemos pensar en características básicas del colectivo, por ejemplo: las edades y el semestre en el que se encuentran, lo que limitará el bagaje de conocimientos de los que harán uso para resolverlo, incluso la complejidad del problema que se les plantee dependerá del avance de la parte teórica en la materia; además, el entorno y la realidad social en que se desenvuelven los aprendices determinarán el interés que presten a la actividad, puesto que siempre se debe pensar en hacer uso de casos que estén allegados a ellos, lo que los hará más atractivos y motivadores.

Por otro lado, también se debe considerar la infraestructura y el material con el que contamos, pues el contexto que la institución educativa nos aporta debe ser un factor que visualizar, como el material bibliográfico con el que cuenta la biblioteca universitaria, las instalaciones de las que se puede hacer uso —por ejemplo para simular un proceso penal— o la disposición de los administradores para facilitarnos materiales o aditamentos que pudiéramos requerir. Es decir, se trata de plantear casos bajo las condiciones y los contextos más reales posibles; sin embargo, para ello el profesor también debe ser realista y, en dado caso, adaptarse a la infraestructura y los recursos con los que cuenta.

Dicho lo anterior, también debemos pensar en la complejidad del caso y en la estructuración del mismo; puesto que un caso real puede funcionar muy bien para un semestre avanzado, pero no así para los iniciales, ya que no tendrán el bagaje que les permita dar respuesta a la problemática de forma adecuada. Pero, sobre todo, se debe considerar qué deseamos lograr con él, pues se puede buscar la motivación de alguna habilidad como el autodidactismo o la argumentación, razón por la cual se dice que “el alumno, será el responsable de la construcción de su propio conocimiento adquiriendo la información y desarrollando las habilidades necesarias para la resolución del problema propuesto”.<sup>6</sup>

Produciendo así, la incentivación de capacidades reflexivas, críticas, analíticas y de síntesis. Así, podemos plantearles a los alumnos situaciones con varias soluciones, que además de incentivar la investigación, los lleve a conflictuarse y generar respuestas por sí mismos o considerar casos que les

---

<sup>6</sup> Peralta, E. O. “La interdisciplinariedad en el aprendizaje basado en problemas en las enseñanzas jurídicas”, en *Innovación docente en las ciencias jurídicas*, 2012, p. 329.

permitan conocer el papel que desempeña cada parte en un proceso, así como las actuaciones que realizan.

Es por ello que la solución de problemas jurídicos en las diversas asignaturas que componen el currículo de la Licenciatura en Derecho en las Universidades, en realidad puede ser tan variada como la misma necesidad lo requiera y la creatividad del docente lo permita. Sobre todo, se debe pensar con base en aquellas habilidad, capacidades y conocimientos que deseamos desarrollar en nuestros alumnos; para que, finalmente, la estrategia tenga sentido, objetivo y un fin; logrando construir una didáctica más formalizada y estructurada, para promover el interés de los jóvenes por los contenidos temáticos de la asignatura, así como procurar que tengan una parte de la aplicación de la norma y su interpretación en la construcción de sus conocimientos.

#### IV. APLICACIONES DE CASOS PRÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Como toda didáctica para la enseñanza, la aplicación de casos prácticos también debe ser planeada y no sólo puede ser desarrollada de manera improvisa; puesto que ello podría incrementar el riesgo a que no logremos alcanzar a los objetivos que esperamos y sobre todo, puede ser para los alumnos una actividad desarticulada y sin sentido, situación que debe evitarse para poder construir el aprendizaje que se espera. En este sentido, hemos decidido basarnos en la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), desde la visión de Carlos Sola Ayape, que consideramos la ideal para ser adaptada al referente de la enseñanza del derecho.

Puesto que como sabemos, el Derecho tiende a tener características que lo individualizan del resto de las disciplinas del conocimiento; pues se debe recordar el sentido coactivo de la norma, es decir, “las normas jurídicas se pueden aplicar aun por la fuerza por una autoridad en contra de la voluntad de los destinatarios”;<sup>7</sup> lo que provoca que se requieran elementos concretos y específicos para poder realizar la aplicación de casos prácticos en esta área y sobre todo la subsecuente evaluación de los resultados, que suele ser la parte más delicada al basarse en aspectos subjetivos y poco medibles de manera objetiva; sin embargo no imposible de realizar, con las ventajas de que nos permite visualizar otras características de los alumnos que no se enfocan en intentar lograr un número aprobatorio. Es decir, la

---

<sup>7</sup> Gracia, J. C., *Introducción al estudio del derecho*, México, 2010, p. 50.

aplicación de problemas dentro de nuestras asignaturas, muy seguramente nos llevará a encontrar cualidades en los estudiantes, que seguramente no hubiéramos podido observar en una evaluación objetiva.

Ahora bien, lo primero que debemos tomar en cuenta, es que debemos trastocar nuestra estructura de pensamiento, pues en una enseñanza tradicional, primero se expone la parte teórica de la materia, para posteriormente complementar con ejercicios; pero, desde la perspectiva del método ABP, en realidad primero presentamos el problema, se resuelve y posteriormente se regresa a él con el contenido teórico. Lo que permite al aprendiente, construir un conocimiento fuerte, desde la perspectiva kinestésica; es decir, permitiendo que aprendan haciendo y bajo el referente de la autonomía del aprendizaje; además de generar una sociabilización del conocimiento, así como de la experiencia al obtenerlo. Además, de forma interesante, también consciente el ejercicio de habilidades y valores, lo que difícilmente se lograría en una clase convencional.

Ante este, debemos establecer que para nosotros el método ABP enfocado a la ciencia jurídica, debe contar con por lo menos 5 fases: primero una de contextualización, que se enfocará en el primer encuentro y aprehensión de información, buscando que los alumnos comprendan adecuadamente cuál es el problema sobre el que van a trabajar; segundo, la fase de diagnóstico situacional, que se dirige a determinar qué les hará falta para poder resolver el caso, tanto en cuanto a saberes como a actividades o materiales; En tercer lugar, el etapa de determinación de la hipótesis, en razón de establecer las posibles soluciones que consideren pertinentes.

Por otro lado y cuarta posición, la resolución del problema, justificando las razones por las que consideran esto y por último; la fase de conclusiones, que no sólo se enfoca al armado de estas, sino a la construcción del producto final que habrá de ser entregado y evaluado. Así, con estas cinco etapas, consideramos que se da un seguimiento y estructuración a la construcción del conocimiento; aunque cabe señalar, que finalmente el profesor podrá adaptarlo a sus necesidades tanto cuanto le parezca necesario; pues finalmente cada problemática mantiene características únicas y por ende, requerimientos específicos, por lo que no se recomienda cerrarse a la posibilidad de modificaciones.

Por otro lado, a la par de la aplicación del caso práctico, se recomienda hacer uso de diversas Tecnologías de la Información (TIC's) con el afán de automatizar el proceso, además de desarrollar las habilidades de los estudiantes en este tema; pero sobre todo, para hacerlo más atractivo e interesante para los jóvenes. De esta forma, Internet se convierte en una herramienta básica, usos que pueden ir desde la búsqueda e investigación

de información, hasta la realización de reuniones virtuales entre el equipo, el equipo con el profesor para asesorías o el envío de material para revisión. Lo que, permitirá un manejo más eficaz del tiempo y además, un ahorro considerable en gastos de elaboración del trabajo.

Ante todo lo anterior, se recomienda la siguiente estructura de trabajo:

### ESTRUCTURA DE TRABAJO PARA LA APLICACIÓN DEL MÉTODO ABP EN LA CIENCIA JURÍDICA

<p>Fase 1: Contextualización.</p>	<p>Actividad 1: lectura y análisis del problema.                  Actividad 2: elaboración de un esquema de la información y conocimientos con los que se cuenta previamente.</p>	<p>La primera fase tiene por objetivo principal, que el alumno tenga un primer encuentro con el caso, así como el que se haga conciente sobre sus carencias ante el conocimiento del tema que le da origen.</p>
<p>Fase 2: Diagnóstico-situacional.</p>	<p>Actividad 3: elaboración de un cuestionario enfocado a obtener los reconocimientos que se requieren para solucionar el problema.                  Actividad 4: realización de la investigación.                  Actividad 5: construcción de un reporte de resultados.</p>	<p>Posteriormente, de la conciencia previamente obtenida, se desarrollan aquellos cuestionamientos que consideran pertinentes subsanar y los investigan. Para después, retroalimentarse como equipo en la elaboración de un reporte sencillo de resultados; para lo que se recomienda la estructura de la bitácora COL.</p>
<p>Fase 3: Definición del problema.</p>	<p>Actividad 6: determinación de los hechos.                  Actividad 7: formulación de la hipótesis.                  Actividad 8: elaboración de un cuestionario con la información que se requiere para confirmar la hipótesis.                  Actividad 9: realización de la investigación.</p>	<p>Una vez subsanada la carencia de conocimiento teórico, los alumnos deben partir a determinar los hechos que dan génesis al problema que se les plantea, para poder en conjunción, formular la hipótesis con la que consideran puede resolverse y así, estar en condiciones de realizar una tercera investigación que los lleve a encontrar sustentos específicos y concretos.</p>

Fase 4: Resolución del problema.	Actividad 10: resolución del problema. Actividad 11: justificación de la hipótesis.	A partir de la investigación realizada en la etapa anterior, los alumnos deberán dar solución al problema, estableciendo la motivación y fundamento con los que consideran se justifica y confirma la hipótesis que seleccionaron.
Fase 5: Conclusiones.	Actividad 12: elaboración del reporte final. Actividad 13: exposición del trabajo. Actividad 14: establecimiento de la autoevaluación Actividad 15: construcción del reporte o bitácora de la experiencia.	Finalmente, los equipos tendrán que elaborar un reporte final, con lo que sociabilizaran el proceso de solución ante la clase y el profesor. Para posteriormente, dar a conocer su autoevaluación, para lo que se recomienda establecerles estándares claros y medibles previamente. (autoevaluación objetiva) y la elaboración de la bitácora (autoevaluación subjetiva).

Como se puede observar, la estructura propuesta se compone de cinco fases y quince actividades subdivididas en cada una de ellas; que se enfocan en intentar dirigir el aprendizaje de tal manera, que tenga lógica y orden en el proceso de construcción del conocimiento; lo que finalmente los llevará a haber aprendido vinculando el saber teórico con la práctica o visualizando la aplicación de la doctrina en casos concretos. Además, con el método ABP, se desarrollan una serie de competencias y habilidades, que serán sumamente importantes en la vida laboral de los jóvenes; puesto que de primera cuenta, se incentiva la autonomía del conocimiento y el autodidactismo, como elementos claves de este tipo de ejercicios. A su vez, la síntesis como una herramienta para abstraer los datos más relevantes y necesarios; lo que en conjunción con la organización y estructuración, les permitirá realizar las esquematizaciones necesarias para la realización del trabajo.

Por otro lado, se fomenta la lectura y la investigación dirigida; lo que incentivará al mismo tiempo la aplicación de habilidades reflexivas y críticas, para poder primeramente discriminar la información y posteriormente aplicarla, para poder justificar los postulados que generen en el afán de resolver el problema que se les presente. Sin dejar de tomar en cuenta, que con todo esto, se logran desarrollar la capacidad de argumentación y toma de decisiones; aspectos que son esenciales en la práctica de todo estudioso y operador del Derecho en el contexto del mundo actual.

Es entonces que consideramos que la enseñanza del Derecho, basada en la aplicación de casos jurídicos, permitiría en el desarrollo de las clases,



un aprendizaje mucho más sólido, eficiente, eficaz y reflexivo; al generarlo el estudiante por sí mismo, bajo la guía del profesor y con apoyo de diversas herramientas; pero sobre todo vinculando la teoría y la práctica desde un inicio y evitando así, su desarticulación con el avance en la Licenciatura en Derecho. Logrando rotundamente conocimientos significativos, complejos e integrales; pero sobre todo, funcionales en la vida diaria del aprendiente que posteriormente se tendrá que desarrollar en una realidad laboral.

## V. RETOS POR VENCER EN LA DIDÁCTICA JURÍDICA

Es innegable para quienes nos encontramos inmersos en la didáctica jurídica, que el mayor reto radica precisamente en la profesionalización constante de nuestra práctica docente; puesto que la gran mayoría de los profesores de nivel superior en Derecho, en realidad pocas veces tenemos un acercamiento real con la pedagogía o si lo tenemos, es de forma rápida y poco consistente, a partir de breves cursos de actualización que dan las mismas instituciones educativas. Es entonces, que la docencia del Derecho, poco ha evolucionado y modificado sus estructuras de pensamiento, pese a que la misma sociedad lo exige día con día.

Asimismo, la realidad mundial actual genera una mayor cantidad de expectativas a nuestros estudiantes, al insertarnos en un mundo movido por la competencia y una innegable sobre producción de abogados; puesto que la carrera es de las más ofertadas y de las más demandadas; lo que nos lleva a responsabilizarnos de las capacidades con que dotaremos a los estudiantes para sobre salir entre los demás profesionales del Derecho y por ende, para que lleguen a mayores y mejores oportunidades. Pero sobre todo, tendremos que preparar a los alumnos para hacerse responsables de sus entornos y que con los conocimientos que adquieren, logren provocar beneficios sociales, esto sólo puede suceder a través de “la educación basada en competencias preparando al ser humano a enfrentar y responder adecuadamente a las nuevas necesidades de un mundo globalizado”<sup>8</sup> (Norma Castellanos Torres, 2013, pág. 8); razón última del estudio y el desarrollo formativo.

Es entonces, que se puede pensar en concreto: en una clara necesidad de los docentes de la Licenciatura en Derecho a prepararnos en temas de pedagogía y didáctica, para con ello, lograr que nuestros alumnos desarro-

---

<sup>8</sup> Norma Castellanos Torres, L. E., *Educación por competencias: hacia la excelencia de la educación superior*, México, 2013, p. 8.

llen las habilidades, conocimientos y capacidades que el entorno, la sociedad y la realidad laboral les exigen, permitiéndoles desenvolverse adecuadamente en esta área del conocimiento que ellos eligieron y desde la que se pueden realizar una gran cantidad de mejoras al entorno en que se manejan. Por ello, la aplicación de estrategias de enseñanza, en las que logremos fomentar el aprendizaje significativo y funcional, son necesarias en nuestras prácticas diarias.

## VI. CONCLUSIONES

De manera genérica, es posible señalar que la didáctica jurídica tomó un papel nuevo e importante para el desarrollo de la enseñanza; dejando atrás los modelos educativos en nivel superior en las ciencias jurídicas. Ello no sólo constituye la transformación en las áreas del derecho, más bien se trata de la generación de precedentes de un versátil enfoque educativo, con tendencia al aprendizaje constructivista, el cual está específicamente enfocado a desarrollar en el propio alumno la autonomía misma del conocimiento que quiera aprender y, a su vez, motivando por medio de una exigencia constante, a la evolución de sus habilidades, para que así el propio aprendiz cree un modelo de competencias tratando analizar, interpretar, incluso mejorar la norma jurídica; para que esto suceda, se propone la inclusión del aprendizaje basado en problemas (ABP).

Reestructurando de esta forma el papel activo del docente, pues ahora deja de tener el protagonismo como un experto en la materia, para que dé cavidad a un mero guía del aprendizaje, de lo anterior, se establece que el alumno se convierte en el intérprete propio de su conocimiento, enfocándose en la competencia por medio del análisis, la interpretación, la argumentación y la propuesta de soluciones a un caso concreto, es decir, se apuesta por el mejoramiento constante de cada alumno a partir de la misma naturaleza del mismo, sin dejar pasar los diferentes aspectos políticos, sociales y económicos en los que se encuentra inmerso.

Para que de esta forma se retome el aprendizaje con una postura significativa e importante dentro de la didáctica jurídica, la docencia y la enseñanza. Impactando así al cambio del ilimitado del pensamiento, haciendo cada día más estructurado y, por ende, complejo; dado inmersión de las herramientas y medios de información, como lo es el internet y las nuevas tecnológicas. Aunado a los alcances que se pueden ir desarrollando a gran medida en el ámbito laboral década uno de los alumnos, garantizando con

ello mejores oportunidades, desarrollo y expansión de la profesionalización, pues esta, se garantiza hoy en día como un eje en el mundo global.

## VII. BIBLIOGRAFÍA

- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA, *Modelo educativo para el siglo XXI*, México, 2012.
- ESPINOZA SILVA, F., “Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del derecho”, en *Estrategias del aprendizaje en el derecho*, 2009.
- GRACIA, J. C., *Introducción al estudio del derecho*, México, 2010 .
- MÉNDEZ, M. E., “Ensayo sobre didáctica y pedagogía jurídica”, en CIEN-FUEGOS SALGADO, D. M., *La enseñanza del Derecho*, 2007.
- MORÍN, E., *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*, Colombia, 2002.
- NORMA CASTELLANOS TORRES, L. E., *Educación por competencias: hacia la excelencia de la educación superior*. México, 2013.
- PERALTA, E. O., “La interdisciplinariedad en el aprendizaje basado en problemas en las enseñanzas jurídicas”, en *Innovación docente en las ciencias jurídicas*, 2012.
- SOLANO, R. B., *La influencia pedagógica en la construcción de los aprendizajes: un caso de los estudiantes de derecho de la Universidad Autónoma de Guerrero*, México, 2009.

ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO  
DE UNA COMPETENCIA ESPECÍFICA EN EL CURSO  
DE INSTITUCIONES DEL DERECHO ROMANO  
EN LA LICENCIATURA EN DERECHO  
DE LA UNIVERSIDAD CRISTÓBAL COLÓN

Martha Elena LEÓN GARCÍA\*

**RESUMEN:** Propuesta de planeación y experiencias de su implementación en el curso de instituciones del derecho romano, en primer semestre, de la Universidad Cristóbal Colón, donde se desarrolla la competencia específica de: Identificar los fundamentos teóricos de las instituciones y de las normas jurídicas vigentes para su aplicación en la solución de problemáticas en el ámbito de su competencia, a través de una estructura basada en un sistema metodológico que se soporta en sesiones teóricas, sesiones prácticas y sesiones online.

**PALABRAS CLAVE:** Planeación, experiencias, competencias, competencia específica, sistema metodológico de enseñanza del derecho.

**ABSTRACT:** Proposal for planning and implementation experiences in the course of institutions of Roman law in the first half, Columbus University, where specific competence is developed: Identify the theoretical foundations of the institutions and legal standards for application in solving problems in the sphere of its competence, through a structure based on a methodological approach that is supported by theoretical sessions, practical sessions and online sessions.

**KEYWORDS:** Lesson Planning, experience, skills, specific competence, methodological system of teaching law.

---

\* Docente en la Universidad Cristóbal Colón, Veracruz.

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *El contexto de la educación y las competencias*. III. *Modelo de formación basado en competencias de la Universidad Cristóbal Colón*. IV. *Planeación académica para el curso de instituciones de derecho romano donde se desarrolla una competencia específica*. V. *Conclusiones*. VI. *Fuentes de información*. VII. *Anexos*.

## I. INTRODUCCIÓN

El proceso de construir un modelo pedagógico de manera puntual ante la problemática de diseñar y establecer las orientaciones metodológicas del trabajo académico desde una perspectiva de competencias y en el ejercicio reflexivo que esta tarea implica surgen preguntas como, ¿Qué tipo de sujeto pretendemos formar?, ¿Cómo trasciende un modelo de formación por competencia en el proceso de aprendizaje?, ¿Qué implicaciones didácticas conlleva la implementación de un modelo de formación por competencias?, ¿Qué rol juega el docente y el alumno en el proceso de aprendizaje? ¿Cuál es el aporte de las competencias a dicha formación? Encontraremos aquí una aproximación a partir de una experiencia que si bien no da respuesta a todas las preguntas que se derivan de este tema, si se constituye como un insumo generador de inquietudes en torno al mismo.

En el modelo basado en el aprendizaje, el estudiante mediante un proceso guiado, adquiere el conocimiento y se forma con sus propias experiencias y habilidades, por lo que el protagonismo central corresponde al estudiante. Aprender es formarse mediante el conocimiento personal que se adquiere al ejercitarse uno mismo en las técnicas y métodos que le permiten desarrollar adecuada y eficazmente una determinada tarea o función. Esto es, lo que debe constituir el contenido central de la enseñanza del Derecho: ejercitar al estudiante en el conjunto de técnicas, de métodos y de procedimientos que le permitan conocer el Derecho por sí mismo, identificar y resolver por sí mismo los problemas que plantea su interpretación y aplicación y formular por sí mismo las soluciones que pueden solventarlos.

Presentamos una propuesta de planeación académica que se ha implementado durante 5 años, como una experiencia para desarrollar la competencia de *Identificar los fundamentos teóricos de las instituciones y de las normas jurídicas vigentes para su aplicación en la solución de problemáticas en el ámbito de su competencia*. En el curso de instituciones del derecho romano en la Licenciatura en Derecho de la Universidad Cristóbal Colón.

## II. EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN Y LAS COMPETENCIAS

La tendencia que ha seguido la educación superior en el último siglo ha sido el otorgarle cada vez mayor protagonismo al estudiante en su proceso de formación. Por ello el hecho de pretender que el estudiante conozca el medio, se conozca a sí mismo, conozca los conocimientos y la manera más adecuada para llegar a ellos; implica todo un proceso de aprendizaje autónomo en el que él aprenda a aprender; siendo éste un requisito para la formación por competencias.

Los paradigmas que sirven como referentes actuales a los modelos y las metodologías de formación por competencias son: Modificabilidad Estructural Cognitiva,<sup>1</sup> Teoría de las Siete Inteligencias,<sup>2</sup> Inteligencia Emocional<sup>3</sup> y la Concepción Constructivista.<sup>4</sup> Es importante mencionar lo relativo a la enseñanza Indirecta,<sup>5</sup> que es el complemento de la actividad espontánea

---

<sup>1</sup> Se logró el desarrollo humano de muchos niños que estuvieron por años encerrados en sótanos o escondites ocultándose de los nazis y que por tanto no desarrollaron su potencial mental y social. Allí nació su teoría en la que elaboró una *mapa mental* de las herramientas intelectuales necesarias para el desarrollo humano. Para más información, véase, Orrú, Silvia, "E. Reuven Feuerstein y la teoría de la Modificabilidad cognitiva estructural", *Revista de educación, El aprendizaje: Nuevas aportaciones*, Madrid, núm. 332, septiembre-diciembre 2003, pp. 33-54. Disponible en: <https://books.google.com.mx/books?id=K0gHU6ETLcC&pg=PA33&lpg=PA33&dq=Facultades+Integradas+de+la+Fundación+de+Enseñanza+Octavio+Bastos.+Brasil>.

<sup>2</sup> Plantea que cada ser humano tiene siete inteligencias con una localización precisa en la corteza cerebral. La diferencia radica en la forma como cada quien las desarrolla. Lógico-matemática; verbal; espacio-temporal; cinético-corporal; musical; intrapersonal (capacidad de conocerse uno mismo) e interpersonal (capacidad de conocer y entender a los demás). Para más información, véase, Gardner, Howard, *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2011, pp. 201-210.

<sup>3</sup> Establece que la inteligencia va mucho más allá de las neuronas o del cociente intelectual, insuficientes para lograr resultados. Según él, no siempre triunfan los más listos sino aquellos que mejor entienden sus sentimientos y los de los demás y tienen la habilidad de interactuar muy positivamente con ellos. Véase más información en, Goleman, Daniel, *La inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 2008, pp. 33-49.

<sup>4</sup> Esta concepción está muy ligada a la gran corriente de la escuela activa en la pedagogía, la cual fue desarrollada por pedagogos tan notables como Decroly y Montessori. No obstante aún cuando hay similitudes, también existen grandes diferencias entre dichas propuestas pedagógicas y la que puede derivarse de la psicología constructivista piagetiana. El fundador de esta corriente señalaba estar de acuerdo con utilizar métodos activos, centrados en la actividad y el interés de los niños; sin embargo, señaló que un planteamiento de tipo activo, sin el apoyo de un sustrato teórico-empírico psicogenético no garantizaba per se una comprensión adecuada de las actividades espontáneas de los infantes, ni de sus intereses conceptuales. Véase para más información, en De Miguel, Mario (coord.), *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid, Alianza, 2006, pp. 45-62.

<sup>5</sup> La enseñanza indirecta reside en favorecer escenarios instruccionales, donde la intervención del maestro está determinada por el juego, prácticas mecánicas o físicas frente a los

de los estudiantes en una situación educativa, donde el profesor no debería enseñar sino más bien propiciar situaciones para que el estudiante construya conocimientos como resultado de su propio nivel de desarrollo cognitivo.

Es imprescindible mencionar al paradigma cognitivo y sus aportaciones a las nuevas propuestas educativas<sup>6</sup>, a través de sus elementos claves como aprender a aprender, el análisis de los sistemas cognitivos y los sistemas afectivos, los formatos de formulación de objetivos por capacidades y la evaluación de los mismos, estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas, arquitectura del conocimientos, y aprendizajes constructivos y significativos, consideramos que este paradigma es imprescindible para interpretar la propuesta del modelo por competencias. El paradigma sociocultural también aporta elementos importantes a estos nuevos procesos pedagógicos, ya que nos permite interpretar el sentido de la globalización como sociedad del conocimiento.

Planteamos que el paradigma que nos permite comprender los procesos educativos en este momento en que vivimos es el paradigma el sociocognitivo humanista<sup>7</sup> ya que facilita la comprensión de este nuevo escenario, de esta nueva realidad, a partir de una nueva escuela y una nueva aula que sea capaz de integrar los procesos sociales y culturales a los institucionales y que esto se refleje en el curriculum a través de los contenidos y los medios de aprendizaje, logrando desarrollar valores, capacidades y competencias.

En la era de la globalización las sociedades han experimentado grandes cambios en los diferentes aspectos de la vida humana. Desde una perspectiva económica podemos afirmar que en el marco de la mundialización del neoliberalismo, el capitalismo ha atravesado las fronteras internacionales por medio de la eliminación de las barreras arancelarias y la realización, cada vez con más frecuencia, de transacciones transnacionales y la apertura de los mercados al libre comercio.

En una dimensión política hemos visto como los países cada vez más se fijan objetivos comunes en defensa de la democracia, la seguridad y la protección del medio ambiente mediante la firma de tratados y acuerdos internacionales logrados en las cumbres y reuniones de jefes de estado o de

---

objetos y reflexiva al conjugar elementos, esbozar indagaciones, donde los estudiantes son considerados como protagonistas del aprendizaje. Véase más información en Razeto, Pablo, "Educación indirecta. Bases y desafíos de un nuevo sistema educativo", *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Santiago de Chile, núm. 17, 2007.

<sup>6</sup> Véase más información, en Ibáñez, Carlos, *Metodología para la planeación de educación superior una aproximación desde la psicología interconductual*, Sonora, Universidad de Sonora, 2007, pp. 37-63.

<sup>7</sup> Para más información, véase. Román Pérez, Martiniano, *Sociedad del conocimiento y refundación de la Escuela desde el Aula*, Madrid, Ediciones Eos, 2005.

sus delegados. De otro lado, son claros los cambios sociales que ha traído la llegada de la sociedad post-industrial, más conocida como sociedad de la información que, con el avance tecnológico logrado en las telecomunicaciones, la informática, los medios de transporte y en la industria en general, ha convertido las sociedades cerradas en sociedades abiertas a la llamada aldea global.<sup>8</sup>

Desde 1995 los organismos internacionales se preocupaban y expresaban sus posturas sobre las tendencias en la educación superior, el Banco Mundial mencionaba la necesidad de privatizar las universidades por la carga que la educación pública generaba en los estados, lo que da lugar a nuevas relaciones entre las universidades públicas y los estados, en cuanto a la autonomía y el uso y la transparencia de los recursos, convirtiéndose en un tema central de discusión la manera de financiar el crecimiento de los sistemas de educación superior unido al crecimiento demográfico de la población en edad escolar que provoca la necesidad de diversificar la oferta educativa.<sup>9</sup> Los cambios mencionados dieron lugar a reformas en los contenidos para lograr que los egresados tengan mayores oportunidades de insertarse en el empleo a partir de sus habilidades de egreso, por lo que las universidades se dieron a la tarea de elaborar planes y programas de estudio tendientes a la especialización y además se demuestra la necesidad de presentar nuevas áreas de formación disciplinaria.

Por lo aludido en el párrafo anterior podemos comprender que el tema fundamental de preocupación para las universidades desde el año 2000 en México, ha sido la reforma de los contenidos, el repensar de los modelos académicos, las nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación que dé sentido a este nuevo contexto y a estas nuevas necesidades. Los modelos educativos basados en competencias aparecen como respuesta a las demandas del nuevo sistema económico social capitalista neoliberal que exige a la colectividad que la universidad forme e integre al empleo a ciudadanos y ciudadanas capaces de completar con éxito su proceso de formación profesional respondiendo a las necesidades empresariales y económicas de esta nueva sociedad.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> Véase más información en, Lafuente, J. V. J. y Manso, “El diseño curricular por competencias en educación médica: impacto en la formación profesional”, *Educación médica*, vol. 10, Núm. 2, 2007, recuperado el 2 de noviembre de 2009.

<sup>9</sup> Para más información, véase. Fresán, M., *ANUIES*, México, Tipología de instituciones de educación superior, 1998. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/anui.es/libros98/lib13/> 1998. Recuperado el 2009.

<sup>10</sup> Véase más información en. Didriksson, T., y Herrera, A. *La transformación de la universidad mexicana: diez estudios de caso en la transición*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas, 2002.



La idea del trabajo educativo por competencias viene de mediados del siglo XX, el concepto de competencia ya se utilizaba desde el campo de la psicología, de la lingüística<sup>11</sup> y de las teorías de la comunicación, después fue redefinido desde una visión empresarial<sup>12</sup> vinculándolo con la formación de las habilidades del pensamiento y la inteligencia emocional. La competencia se entiende como la capacidad que tiene una persona para hacer algo, ósea la aptitud para entender y resolver un problema; desde este orden de cosas una persona será competitiva cuando sea capaz de enfrentarse con éxito a nuevos problemas y hacerlo cada vez mejor; en esta realidad social de capacidad y competitividad la persona se vincula con el entorno y es capaz de modificarlo.

Las instituciones de educación superior replantean sus perfiles de egreso adaptando todas las necesidades del entorno y construyendo un conjunto de competencias que los egresados deben adquirir en su proceso de aprendizaje, que al adquirirlas le permitirá insertarse mejor al empleo y desempeñarse mejor.

### III. MODELO DE FORMACIÓN BASADO EN COMPETENCIAS DE LA UNIVERSIDAD CRISTÓBAL COLÓN

El modelo educativo basado en competencias tiene como sustento el desarrollo de profesionales comprometidos con el entorno y que respondan a las exigencias del contexto, es por eso que considera a la formación basada en competencias como: La integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores característicos de la realidad profesional y humanística, que posibiliten al alumno a identificar, explicar y resolver situaciones en el ámbito personal y profesional.

La metodología para el modelo de derecho se sustenta en tres pilares: el aprendizaje autónomo, el constructivismo social y la formación por competencias, entendemos los mismos de la siguiente forma.

- Aprendizaje autónomo,<sup>13</sup> le permite al estudiante ser autor de su propio progreso cognitivo, eligiendo de modo personal las estrate-

---

<sup>11</sup> Noam Chomsky, “Competencias lingüística”, en Rey, Bernard, *De las competencias transversales a una pedagogía de la intención*, Santiago de Chile, Dolmen, 1999.

<sup>12</sup> Para más información sobre el tema McClelland, David, *Estudio de la motivación humana*, Madrid, Narcea, 1989, pp. 244-292.

<sup>13</sup> Véase más información en Aebli Hans, *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*, 5a. ed., Madrid, Narcea, 2001, pp. 162-169.

gías, los recursos, las técnicas y los momentos que considere pertinentes para aprender y poner en práctica de manera independiente lo que ha aprendido.

- Constructivismo social,<sup>14</sup> la propuesta de un ambiente de aprendizaje más óptimo donde es posible una interacción dinámica entre los participantes del proceso de formación, es decir, los tutores, los estudiantes y las actividades de aprendizaje que le dan a los alumnos la oportunidad de crear su propia verdad, gracias a la interacción con los otros. La comprensión de la realidad y la creación de conocimiento se fundamentan en la cultura y el contexto específico donde toma lugar la realidad. De esta forma, el conocimiento no se recibe pasivamente sino que es construido activamente por el sujeto.
- Formación por competencias, como el fomento en el individuo de las habilidades que necesita para aplicar su saber en un contexto laboral determinado. De esta manera, ser competente radica en el saber hacer en un contexto situado con sentido.

Se diseñaron tres tipos de competencias:

- Las universitarias que se encuentran en la base, son aquellas con las que se construye el aprendizaje, requieren capacidades como expresión oral y escrita, capacidad para comprender de manera crítica, aptitud para observar, voluntad para la experimentación, capacidad para tener criterio para tomar decisiones.
- Las profesionales que garantizan el cumplimiento de las tareas y responsabilidades del ejercicio profesional del derecho así como la capacidad de los abogados para desenvolverse dentro de una situación jurídica.
- Las de integración que relacionan los conocimientos básicos, conocimientos profesionales y experiencias laborales, para reconocer las necesidades y problemas de la realidad y darle solución.

El contenido real de la actividad docente, debe ir dirigido a dotar al estudiante de la actitud, el hábito, la confianza, las técnicas y los instrumentos precisos para llevar a cabo por sí, para formarse mediante su propia experiencia en los contenidos básicos de una disciplina, de forma que sea

---

<sup>14</sup> Elboj, Carmen *et al.*, *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, Barcelona, Graó, 2006, pp. 120-124.

su propia iniciativa, su propia práctica, su propio esfuerzo formativo lo que sustituya a lo que en el modelo de enseñanza recibe pasivamente.<sup>15</sup>

En el modelo de aprendizaje que se propone, el profesor debe proporcionarle al estudiante los conocimientos que resultan necesarios para que pueda adquirir el grado de formación necesario que le permita interpretar por sí, abordar por sí y resolver por sí los problemas básicos de la ciencia jurídica.

Se requiere que el alumno tenga un conocimiento de las posiciones doctrinarias, la norma vigente, pero que también sepa utilizar diversas destrezas requeridas para resolver los problemas a los que se enfrentará en su vida profesional, tales como estudio del caso, elaboración de una estrategia, comunicación clara y persuasiva de sus argumentos, estructura lógica, etcétera.

En el específico campo del Derecho ya no se puede seguir con la concepción de identificar la didáctica con la simple transmisión de conocimientos; ni al aprendizaje del conocimiento jurídico se le puede seguir ubicando como un simple problema de técnicas eficientes de enseñanza.

En el caso de la Universidad Cristóbal Colón, contamos con un programa de Licenciatura en derecho, cuyo perfil de egreso menciona las siguientes competencias:

- Formular los mecanismos y alternativas procesales idóneos en el área del derecho aplicable para la solución de controversias.
- Identificar y definir los fundamentos teóricos de las instituciones y de las normas jurídicas vigentes para su aplicación en la solución de problemáticas en el ámbito de su competencia.
- Identificar, diseñar, planear y resolver dentro de su función específica la controversia procesal en las diversas áreas del derecho.
- Asesorar sobre situaciones jurídicas a partir de la interpretación de la legislación aplicable para construir instrumentos jurídicos tendientes a la solución ética de las problemáticas planteadas en las diferentes áreas del derecho.
- Orientar las relaciones político-partidistas mediante la identificación y el análisis de las normas jurídicas aplicables para garantizar la gobernabilidad en la sociedad.
- Identificar y aplicar la norma jurídica relacionada con la protección al medio ambiente e impacto ambiental proponiendo y gestionando los mecanismos tendientes a proteger el medio ambiente, los sectores vulnerables y los derechos humanos fundamentales.

---

<sup>15</sup> Para más información, véase Ortiz, Alexander, *Metodología del aprendizaje significativo, problemático y desarrollador: hacia una didáctica integradora y vivencial*, Colombia, Antillas, 2012.

- Evaluar las implicaciones de las nuevas tecnologías y su relación con las diversas áreas del derecho para dotar de certeza jurídica a los actos y a las personas.
- Desarrollar proyectos de investigación en el ámbito jurídico mediante la aplicación de metodologías afines a la indagación y resolución de problemáticas propias.
- Desarrollar la práctica docente en espacios de formación jurídicos fundamentada en las bases didácticas para la enseñanza de la ciencia del derecho.
- Analizar e identificar los instrumentos y actos jurídicos para dar Fe pública y su asiento en los diversos registros públicos existentes en México.
- Diseñar, organizar y evaluar la planeación, distribución y desempeño de las funciones y actividades del equipo de trabajo en relación a la empresa.<sup>16</sup>

Para ello se requiere modificar el paradigma que se tiene del rol del docente y del alumnos, pero también de los procesos áulicos, se debe transitar de la concepción tradicional de que es el docente el único puente entre el conocimiento y el alumno y por otro lado, la visión que se tiene del alumno en la cual se identifica que es un receptor, más o menos participativo en la adquisición del conocimiento, y finalmente, se debe modificar la forma en cómo se identifican los procesos en el salón de clases, y ampliar, además, la enfoque que considera como único lugar de aprendizaje la escuela y las aulas; esto solo puede lograrse considerando a la educación fundada en una perspectiva democrática, de libertad y de cambio, educando en la democracia y en la libertad, se transforman los salones de clase en espacios para la convivencia, de participación activa, reflexiva y crítica.

En la Licenciatura en derecho se propuso una forma nueva de trabajo docente que se caracteriza por: promover la participación activa tanto del docente como de los alumnos especialmente en la toma de decisiones. Una práctica docente; que busque asumir el cambio de rol, que implica esta nueva visión en la didáctica de la enseñanza del derecho. El desarrollo de actividades apoyadas en la investigación, el trabajo crítico y reflexivo, la vinculación con el entorno, la integración entre la teoría y el sector produc-

---

<sup>16</sup> Las competencias fueron elaboradas por el equipo de trabajo de la licenciatura en el desarrollo del modelo por competencias 2009 y se encuentra en la actualización del Plan de estudios 2010, Universidad Cristóbal Colón, México, RVOE, Secretaría de Educación Pública, 912256. Disponible en: <http://www.ucc.mx/oferta-academica/licenciaturas/oferta.cfm?en=derecho&acercade=perfil-de-greso&m=1&u=u#v>.

tivo. Concebir al alumno como sujeto activo en el proceso de aprendizaje. Concebir al aprendizaje como un proceso en construcción. Considerar al alumno como participante en la determinación de contenidos, estrategias didácticas, actividades de aprendizaje, investigación y pautas de evaluación, así como los objetivos, recursos de aprendizaje y todo lo concerniente a la enseñanza-aprendizaje del Derecho.

Esta visión fundada en los paradigmas psicológicos, principalmente en el constructivismo implica conceder gran importancia a la estructura y organización del conocimiento del alumno y no sólo a su comportamiento o su capacidad de memorización. La formación por competencias se impone en la actualidad, pues en medio de la sociedad del conocimiento se requieren profesionales competentes que sepan usar sus conocimientos ante diversas situaciones, que ofrezcan respuestas efectivas a problemas propios de su área de trabajo y que fomenten la productividad en su negocio, empresa, actividad laboral o profesional. En este nuevo contexto, la teoría adquiere un sentido claramente instrumental, la teoría no es algo cuya importancia y necesidad de estudio se justifique por sí misma, sino que la adquiere en la medida en que resulta necesaria para el conocimiento, la interpretación y aplicación del Derecho que debe de llevar a cabo el estudiante.

Una actividad docente basada en estas premisas no tiene porqué significar necesariamente la desaparición de la actual lección magistral. Aunque es evidente, sin embargo, que deberá reorientar su contenido y propósitos para convertirse en un instrumento útil para el aprendizaje. Ello supone fundamentalmente convertir la clase en un tiempo y en un espacio dirigido, no a decir al estudiante qué debe pensar y saber, sino, sobre todo, a enseñarle a pensar. Las clases deben ser, pues, esencialmente problemáticas y dirigidas más que a señalar lo que hay que saber, a poner en evidencia cómo puede aprenderse lo que hay que conocer para identificar, primero, y resolver después un determinado problema.

Es necesario que se replantee igualmente el procedimiento de evaluación, este deberá tener como finalidad, más que comprobar el nivel de conocimientos adquiridos por el alumno memorizados, deberá estar enfocado en comprobar la formación que obtuvo el estudiante y su capacidad para hacer uso de esos conocimientos de manera que pueda analizar la información, así como el nivel de análisis y aplicación de la misma a situaciones concretas. Por lo tanto, el estudiante debe reflexionar sobre su propio proceso formativo, según Font, esta reflexión se da en dos momentos: el primero, a través de la autoevaluación, esta hace referencia a la participación de los aprendices en la realización de juicios acerca de su propio aprendizaje y sus logros; un segundo momento, es a través de la coevaluación o evaluación

recíproca, en esta los alumnos evalúan a sus compañeros, sin embargo, se debe considerar que el complemento a estos dos momentos de la evaluación, es la heteroevaluación a cargo del tutor o docente.<sup>17</sup>

La evaluación es entendida como el mecanismo por medio del cual se comprueba la comprensión, asimilación y aprehensión de aprendizajes. Así, el proceso de evaluación incluye:

- Comprensión global, el estudiante será capaz de trabajar con la información obtenida y de realizar un aprendizaje significativo, elaborando nuevas reflexiones, relaciones y conceptualizaciones a partir de un conocimiento previo.
- Dominio específico, evalúa la capacidad de comprensión del estudiante y como es capaz de asimilar los conceptos claves, como identifica las ideas y realiza aportes fundamentales a partir de la información presentada en contextos específicos y como encuentra las posibilidades de uso de dicha información para la solución de problemas en su campo de trabajo o en su contexto profesional.
- Transferencia y aplicación, se involucra al estudiante en la utilización de las teorías en situaciones reales, por lo que requiere, una participación activa y comprometida, logrando una organización ordenada, identificar los espacios donde puede solicitar información, diseñar instrumentos para acumular información, ordenar información, interpretarla, elaborar hipótesis y preparar la exposición de resultados.
- Cambio de enfoque, que el estudiante sea capaz de seguir una cadena de causalidades ascendentes, de resultados parciales y medir sus consecuencias; pero también lo puede hacer en sentido inverso, esto es, desde las consecuencias, mostrar las causas que la originaron.

Para diseñar el cambio de modelo en la Licenciatura en Derecho de la Universidad Cristóbal Colón se realizó un diagnóstico externo nacional e internacional y uno interno, encontrando una coincidencia en la estructura de los mapas curriculares divididos en formación básica y profesional (optativos y electivos). En lo que se refiere a la formación básica, la media plantea una propuesta de formación básica general que incluye cursos como computación, habilidades del pensamiento, inglés, lectura y gramática; formación básica de la disciplina que incluye cursos imprescindibles

---

<sup>17</sup> Véase más información en Tobón, Sergio, *Competencias en la educación superior. Políticas hacia la calidad*, Madrid, Ecoe, 2008.

para la iniciación en el área del conocimiento, como son introducción al derecho, derecho romano, sociología jurídica, filosofía jurídica, teoría económica, teoría política, metodología de la investigación jurídica.

La enseñanza del derecho romano ha ido perdiendo peso en la formación de los licenciados en derecho, los contenidos abordados en los cursos son la suma de cuestiones históricas de la vida romana y algunos elementos del derecho que en la mayoría de las ocasiones generan aburrimiento en los estudiantes, considerándola una materia difícil en su curricula y sin sentido práctico para su desempeño laboral. La cuestión anterior ha dado lugar a que en universidades de prestigio tanto nacionales como internacionales se mutile el derecho romano, eliminando partes de su contenido, argumentando su poco valor formativo, sin considerar que el derecho romano representa para el estudiante la primera oportunidad de abordar la totalidad de un sistema jurídico que se califica como modelo de organización y que sirve para la formación del jurista al proporcionar las bases para los demás cursos en lo referente a las instituciones del derecho público, el derecho de familia, el derecho de las obligaciones, el derecho penal y el derecho procesal y su evolución en el derecho mexicano desde su origen hasta nuestros días.

El dominio de la terminología jurídica que aporta el estudio de las fuentes del derecho romano permiten la comprensión de los vigentes ordenamientos jurídicos en el mundo occidental y oriental propiciando el desarrollo del derecho comparado y el entendimiento del derecho comunitario europeo, sentando las cimientos para la creación de la estructura jurídica del derecho común americano.

La trascendencia del derecho romano en el ordenamiento jurídico mexicano permite el estudio razonado de la casuística para resolver problemas mediante la aplicación de las acciones y medios procesales facilitando la comprensión crítica y reformadora del derecho vigente. La racionalidad histórica de las reglas e instituciones romanas muestra su relación dialéctica desde su origen, la evolución y permanencia en los códigos civiles actuales, por lo que se considera una oportunidad única de proporcionar una perspectiva del derecho como un todo. El derecho romano se concibe como la columna vertebral del derecho contemporáneo mexicano y es el punto de conexión entre todos los sistemas jurídicos vigentes de corte romanista.

#### IV. PLANEACIÓN ACADÉMICA PARA EL CURSO DE INSTITUCIONES DE DERECHO ROMANO DONDE SE DESARROLLA UNA COMPETENCIA ESPECÍFICA

Nos preguntamos ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación que nos permiten desarrollar en el estudiante la capacidad para identificar los fundamentos teóricos de las instituciones y de las normas jurídicas vigentes para su aplicación en la solución de problemáticas en el curso de instituciones del derecho romano de la Licenciatura en derecho de la UCC?

El curso cuenta con un total de 144 horas de trabajo, de las cuales 80 son presenciales y 64 no presenciales, la problemática del curso gira en torno a las nociones jurídicas de las instituciones legales del derecho romano, el origen fundamentado del plexo y las reproducciones que como modelo jurídico permiten recrear con cierto grado de fiabilidad fenómenos complejos en el orden jurídico, este derecho puede aportar al derecho mexicano del siglo XXI.

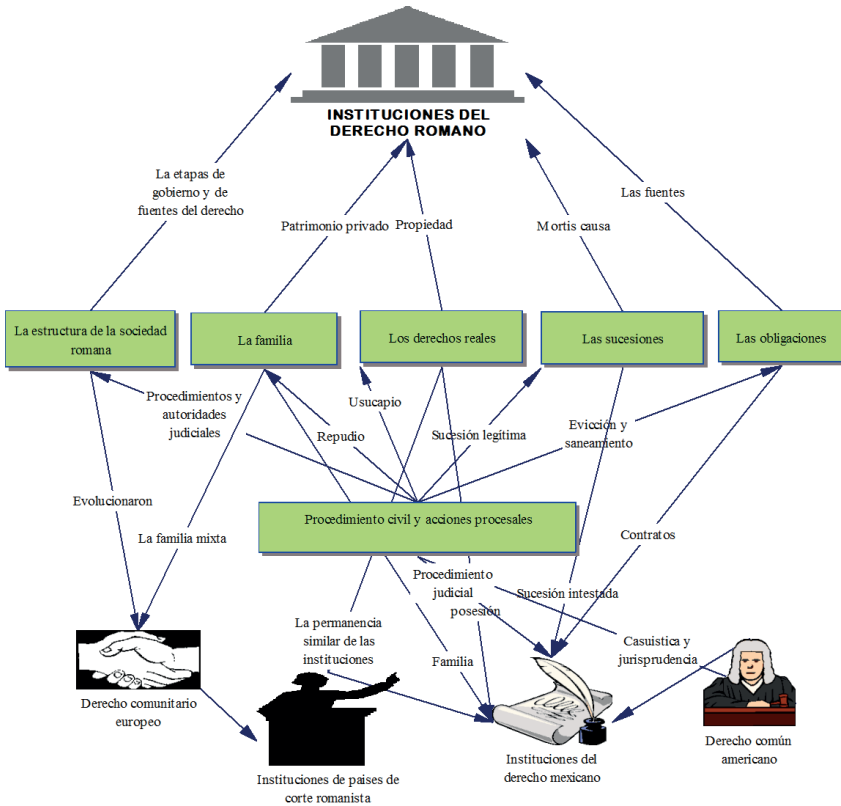
Para alcanzar las habilidades y desarrollar la competencia específica del curso se ha diseñado un sistema metodológico dialéctico que cuenta con tres soportes fundamentales: Las sesiones teóricas, las sesiones prácticas y las tutorías, utilizando el sistema de enseñanza basado en el trabajo del estudiante, y apoyándonos en el método de aprendizaje basado en proyectos, el método de caso y una página web, las sesiones cuidarán la ejecución de la secuencia didáctica, manteniendo espacio para apertura, desarrollo y cierre, estableciendo una relación de causalidad entre los logros individuales y los colectivos.

Las sesiones formativas con docente se desarrollarán en el aula, la biblioteca y otros espacios exteriores, haciendo uso de las siguientes estrategias y técnicas de intervención didácticas:

<i>Mes</i>	<i>Unidad</i>	<i>Horas</i>	<i>Estrategias y técnicas de intervención didáctica:</i>
Agosto	I	17	Lectura comentada, método del caso, producción escrita, técnica expositiva, debate dirigido, método de proyectos, juego de roles.
Septiembre	II y III	20	
Octubre	IV y V	21	
Noviembre	V y VI	21	
Diciembre	VI	1	



MAPA DEL CURSO DE INSTITUCIONES DEL DERECHO ROMANO



Las horas formativas independientes se desarrollarán en el blog del curso,<sup>18</sup> y para eso necesitará espacios donde se tenga acceso a internet, dentro o fuera de la institución, el estudiante desarrollará actividades relacionadas con la historia de las instituciones romanas, la técnica y la práctica jurídica teniendo acceso a fuentes primarias del derecho romano, haciendo uso de las siguientes estrategias y técnicas de intervención didácticas:

<sup>18</sup> Véase más información en León García, Martha Elena, “Tecnología Blogger”, *Blog del curso de Instituciones del derecho romano*. Disponible en: <http://institucionesromanas.blogspot.mx/2015/08/introduccion-al-curso.html>. Para ir familiarizando al estudiante con el uso del blog y para favorecer el almacenaje de información en la memoria a largo plazo de incluirán en el mismo dos documentales sobre la formación de Roma y sobre las costumbres de la vida romana, los estudiantes realizarán comentarios en el blog sobre los aspectos que le parecieron más interesantes y justificarán sus comentarios con lo aprendido en clases.

<i>Mes</i>	<i>Unidad</i>	<i>Horas</i>	<i>Estrategias y técnicas de intervención didáctica:</i>
Agosto	I	8	Solución de ejercicios, manejo y uso de imágenes y programas para la elaboración de productos escritos, visualización de documentales, bibliotecas y revistas virtuales especializadas, comentarios de blog, trabajo colaborativo para la solución o elaboración de casos.
Septiembre	II y III	22	
Octubre	IV	10	
Noviembre	V y VI	22	
Diciembre	VI	2	

Dentro de la estructura metodológica diseñada dialéctica diseñada para el curso, se realizará la *evaluación formativa en las sesiones teóricas* a través de una lectura individual que se subirá al blog al inicio de cada unidad de aprendizaje, y se bajará al término de la misma en la que los estudiantes identificarán las ideas centrales, y las cuestiones de difícil comprensión, expresándolo en sus comentarios vertidos en el mismo espacio virtual, el profesor revisará los comentarios para identificar y construir una presentación visual que organice los aspectos comprendidos a manera de cierre y los de difícil comprensión a manera de aclaración de dudas que se expondrán en computaulas para utilizar la posibilidad de la interacción en las computadoras; *en las sesiones prácticas* a través de ejercicios escritos (test) o de representación de roles, relacionados con cada una de las unidades de aprendizaje que se realizarán en diferentes clases con la guía del profesor y en conjunto con todos los estudiantes. Apostándole al nuevo rol de estudiante como responsable de su propio aprendizaje se utilizará la evaluación de pares y la autoevaluación como el medio para obtener las evidencias del proceso de aprendizaje en la evaluación formativa.<sup>19</sup>

El proceso evaluativo está centrado en el aprendizaje por lo que se establecerán constantemente los niveles de avance en el conocimiento incorporando experiencias previas, la intención es que pase inadvertido por lo que está unido al desarrollo de las distintas situaciones de aprendizaje haciendo énfasis en la evaluación diagnóstica al inicio de cada unidad y formativa a través de portafolio de evidencias, un informe de caso y un proyecto semestral; apostándole al nuevo rol de estudiante como responsable de su propio aprendizaje se utilizará la evaluación de pares y la autoevaluación como el medio para obtener las evidencias del proceso, recurriendo a la evaluación sumativa por parte del profesor como elemento de certificación de los logros.

<sup>19</sup> Se utilizan listas de cotejo para las evaluaciones de pares y la autoevaluación. Se utilizan listas de cotejo para las evaluaciones de pares y la autoevaluación.

Los instrumentos de evaluación están diseñados considerando la diversidad de opciones teórico-prácticas que permitan evidenciar la adquisición de las competencias, y se desarrollarán de la siguiente forma, el proyecto semestral, un portafolio de cotejo, un portafolio electrónico y un informe de solución de casos.

- Proyecto semestral: Consiste en la definición de un problema relacionado con el curso, la integración de equipos de 5 o 6 estudiantes y la selección democrática de un líder de proyecto, donde los estudiantes determinan su cronograma de actividades, el líder distribuye las tareas, y dividen en dos fases el desarrollo del mismo que abarcará el semestre completo, este proyecto les permite adquirir conocimientos y desarrollar habilidades y actitudes establecidas en las competencias, y se incluye con la intención relacionar la información del curso con el resto de los cursos que integran el plan de estudio y desarrollando habilidades en la investigación, la cooperación y fomentar competencias de acción que propician la enseñanza integral y globalizadora del derecho vigente.
- Proyecto semestral. Fase I: El estudiante con apoyo del profesor como tutor, identificará una institución del derecho romano en materia de estructura de gobierno, normatividad, personas, o conceptos generales que tenga una igual o similar en el derecho mexicano. A partir del concepto, los principios y las características de las instituciones en Roma y en México establecer una relación. Se distribuirá el trabajo del equipo, asignando las actividades de manera equitativa, esta distribución se asentará en un cronograma de actividades que se anexará al informe. El líder del proyecto será responsable de la evaluación de los miembros del equipo y estos a su vez lo evaluarán en el desempeño de sus funciones.
- Proyecto semestral. Fase II: El estudiante con apoyo del profesor como tutor, formulará un problema relacionado con la institución escogida en la fase I, identificarán los puntos clave del problema, formulará una hipótesis y reconocerá la información necesaria para comprobarla.

Portafolio de evidencias: Consiste en aportaciones de diferente índole por parte del estudiante a través de las cuales se pueden juzgar sus capacidades. Estas producciones permiten al profesor y al estudiante ver sus esfuerzos y logros en relación a los objetivos de aprendizaje y los criterios de

evaluación. Responde a dos aspectos esenciales del proceso de enseñanza y aprendizaje, implica una metodología de trabajo y estrategias didácticas entre el profesor y el estudiante y por otro lado es un método de evaluación que permite unir y coordinar un conjunto de evidencias para emitir una valoración integral y lo más ajustada a la realidad posible. Las evidencias que se incluyen en el portafolio pueden ser informaciones de diferentes tipos de contenido, conceptual, procedimental o actitudinales, tareas realizadas en clases o fuera de clases, mapas conceptuales, tablas comparativas resúmenes, exámenes, informes, ejercicios, casos prácticos, documentos de diferente soporte físico, digital o papel, estas evidencias determinarán los objetivos y competencias determinadas en el portafolio. Existen diversos tipos de portafolio en este curso se construirá uno de cotejo y uno electrónico, que se explican a continuación:

En el período parcial se construirá un *Portafolio de cotejo*: Utilizando un número predeterminado de evidencias establecida una lista y el estudiante tiene la posibilidad de elegir entre todas las que él considera que cumple con los criterios de una evidencia de aprendizaje de:

- Cambio conceptual: Se identifican las huellas de los cambios en sus concepciones e ideas que se han visto en clases, determinando como ocurrieron los cambios, cuando, y que hizo que ocurriera el cambio.
- Crecimiento o desarrollo: Se ordena una serie de trabajos que permiten observar una secuencia de aprendizaje.
- Reflexión: Son trabajos donde el estudiante establece diferencias, semejanzas, cambios de percepción, cambios de comprensión.
- Toma de decisiones: El estudiante encontrará un ejemplo que demuestra su capacidad para ver los factores que impactan en las decisiones que toma. Como pensó y entre cuantos aspectos decidió, porque decidió eso, en que información se apoyó para decidirlo.
- Crecimiento personal: El estudiante deberá establecer que sabe nuevo de él, que ha aprendido sobre la forma en que estudia, como se ha sentido con los cambios que ha vivido, observaciones sobre las tareas o actividades desarrolladas en el curso, que le ha parecido fácil o difícil.

En el período ordinario se construirá un *Portafolio electrónico*: Utilizando la internet y el blog del curso que por su naturaleza gráfica y habilidad para soportar enlaces entre distintas evidencias digitales proporciona al estudiante la posibilidad de integrar sus aprendizajes de un modo positivo,

progresivo y consciente con un gran potencial atractivo que permite la posibilidad de marcos de expresión diversificados, así como el aprendizaje de lenguajes multimedia, El estudiante utilizará las herramientas tecnológicas con el objeto de coleccionar las múltiples evidencias del proceso de aprendizaje en diferentes medios (audio, video, gráfico y texto) utilizará hipertextos para mostrar más claramente las relaciones entre objetivos, contenidos, procesos y reflexiones y que cumple con los criterios de una evidencia de aprendizaje de:

- Reproducciones: Grabaciones de algún experto en los contenidos del curso.
- Testimonios: Comentarios sobre los trabajos del estudiante emitidos por un tercero, que puede ser un estudiante, un profesor, un experto, un tutor, cualquier persona involucrada en el proceso formativo del estudiante.
- Producciones: Elaboradas por el estudiante, donde se evidencia asimilación de conceptos básicos, comprensión, razonamiento jurídico, búsqueda de material jurídico, interpretación de textos, argumentación y práctica reflexiva, capacidad de trabajo en equipo, defensa colectiva de una propuesta.

*Estudio de caso:* Consiste en narraciones basadas en la casuística del Digesto donde se presentan problemas jurídicos,<sup>20</sup> el estudiante se ayudarán con esquemas, resúmenes o gráficos para lograr la comprensión de los hechos que se narran, por lo que es conveniente leer y releer la situación relacionándola con cuestiones estudiadas, con la posibilidad de consultar jurisprudencia y doctrina sobre el caso. Lo importante en el estudio de caso no es encontrar la solución ya que en la mayoría de las ocasiones tienen más de una, sino el razonamiento basado en los argumentos jurídicos y criterios procesales que lo llevan a adoptar una determinada posición y a defenderla.<sup>21</sup> El método cuenta con las siguientes etapas para evidenciar el aprendizaje:

- Análisis de los hechos.
- Determinación de las personas que intervienen el caso.
- Las partes que intervienen en el proceso.

<sup>20</sup> Font Ribas, A., “Líneas maestras del aprendizaje por problemas”, *Revista universitaria de formación de profesorado*, año/vol.18, núm. 1, 2004.

<sup>21</sup> Véase Correa, Cesar y Rúa, José Alberto, *Aprendizaje basado en problemas en la educación superior*, Colombia, Universidad de Medellín, 2009, vol. 1.

- La mención de las posibles acciones del actor y medios de defensa del demandando.
- Estudio de las reglas y principios e instituciones jurídicas que son aplicables en el caso.
- Estudio de las respuestas dadas por los jurisconsultos que son aplicables en el caso.
- Solución del caso fundando los argumentos, pudiendo defender más de una solución válida siempre que esté argumentada con criterios de equidad, justicia y las variables del caso.<sup>22</sup>

Las evidencias de logro que serán consideradas para los resultados sumativos son las siguientes:

<i>Evidencia</i>	<i>Criterios</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Porcentaje</i>
Informe proyecto semestral (Fase I y II)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sistematización teórica.</li> <li>2. Congruencia.</li> <li>3. Métodos y técnicas de investigación.</li> <li>4. Proceso de trabajo.</li> <li>5. Presentación técnica.</li> </ol> <p>Requisitos para la presentación técnica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Letra arial, número 12, márgenes de 2.5 a ambos lados, texto justificado, con espacio de 1.5.</li> <li>— Se entregará con hoja de presentación que incluye nombre de la licenciatura, aspectos a desarrollar, número de equipo, nombre de los integrantes del equipo y fecha de entrega.</li> <li>— Se incluirá una apartado para fuentes de información que tendrá como mínimo 3 fuentes de consultas.</li> <li>— Se anexará el cronograma de actividades del equipo y la evaluación de su cumplimiento.</li> <li>— Las referencias y citas deberán realizarse bajo el formato Chicago.</li> </ul>	Rúbrica	20%

<sup>22</sup> Véase más información en Sánchez, D. I., *La legislación justinianea y la reforma de las enseñanzas jurídicas*, Madrid, 2007.

<i>Evidencia</i>	<i>Criterios</i>	<i>Instrumento</i>	
Portafolio de cotejo y portafolio electrónico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organización y clasificación.</li> <li>2. Presentación.</li> <li>3. Relación de las evidencias con los objetivos.</li> <li>4. Justificación de la evidencia.</li> <li>5. Logros de aprendizaje.</li> </ol> <p>Requisitos para la presentación y organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Portada.</li> <li>— Justificación de la selección de las evidencias.</li> <li>— Mapas conceptuales</li> <li>— Ejercicios resueltos con dificultad.</li> <li>— Ejercicios resueltos exitosamente.</li> <li>— Reflexión de crecimiento personal.</li> <li>— Autoevaluación del portafolio.</li> </ul>	Rúbrica	30%
Informe de Solución caso	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Análisis de los hechos.</li> <li>2. Personas que intervienen en el caso.</li> <li>3. El uso de las acciones y medios de defensa.</li> <li>4. El uso de reglas y criterios jurisprudenciales.</li> <li>5. Solución del caso.</li> <li>6. Redacción y ortografía.</li> </ol>	Rúbrica	20%
Examen escrito	Respuestas acorde con la lista de cotejo	Lista de cotejo	30%

Para evaluar las evidencias de aprendizaje utilizamos rúbricas y listas de cotejos que se adicionan en anexos al presente documento.

## V. CONCLUSIONES

Lo anterior es solo una propuesta metodológica de cómo abordar una tema álgido que es el de los modelos educativos basados en competencias, un tema que por relativa juventud se considera en construcción y aun con grandes vacíos, quedaría preguntarse ¿Cuál será entonces el gran aporte de las competencias a los procesos de formación?. Definitivamente podría considerarse éste un modelo de formación integral en el que la respuesta al ¿Para qué? está siempre presente.

Un modelo que obliga a cuestionarse alrededor de la pertinencia de los procesos educativos, invita a la educación a repensar al sujeto de aprendizaje como un agente transformador de la realidad, convoca al cuerpo docente a una reflexión y los llama a adaptarse a sus estudiantes, a sus procesos intelectivos, a sus preconceptos derivados de la experiencia y a sus aptitudes; y no pretender, aun cuando pareciera más sencillo, que los estudiantes se adapten a sus docentes, pues finalmente son ellos los facilitadores.

La implementación de este modelo en el área del derecho demanda una transformación radical, progresiva, de todo un paradigma educativo, implica cambios en la manera de hacer docencia, en la organización del programa educativo, en la reflexión pedagógica y sobre todo de los esquemas de formación tan arraigados, al requerir de aprendizajes significativos, implica a los docentes abordar los procesos cognitivos e intelectivos de manera individual dentro del proceso de formación del estudiante, sin ello no se podrían lograr los niveles de comprensión que el estudiante necesita dentro del aprendizaje. Estamos convencidos que este es el camino mejor para formar a los futuros abogados que la sociedad mexicana, por lo que debemos enfrentar nuestro nuevo reto con una actitud de apertura al cambio y al progreso.

## VI. FUENTES DE INFORMACIÓN

- AEBLI, Hans, *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*, 5a. ed., Madrid, Narcea, 2001.
- CORREA, Cesar y RÚA, José Alberto, *Aprendizaje basado en problemas en la educación superior*, Colombia, Universidad de Medellín, 2009, vol. 1.
- DE MIGUEL, Mario (coord.), *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid, Alianza, 2006.
- DÍAZ BARRIGA, A., *Contexto nacional y políticas públicas para la educación superior en México*, México, Porrúa, 1999.
- DÍAZ, F., y HERNÁNDEZ, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, Mc Graw Hill, 1998.
- DIDRIKSSON, T., y HERRERA, A., *La transformación de la universidad mexicana: diez estudios de caso en la transición*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas, 2002.
- ELBOJ, Carmen *et al.*, *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. En la serie. Diseño y desarrollo curricular*, Barcelona, Graó, 2006.
- FONT RIBAS, A., “Líneas maestras del aprendizaje por problemas”, *Revista universitaria de formación de profesorado*, año/vol.18, núm. 001,2004.



- GARDNER, Howard, *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2011.
- GOLEMAN, Daniel, *La inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 2008.
- GONZKI, A., “Instrumentación de la educación basada en competencias”, En *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México, Limusa, 1996.
- HERNÁNDEZ, M. C., *Ficha metodológica de la Universidad de Valencia para la enseñanza del derecho civil*, Valencia, Universidad de Valencia, 2006.
- IBÁÑEZ, Carlos, *Metodología para la planeación de educación superior una aproximación desde la psicología interconductual*, México, Universidad de Sonora, 2007.
- MCCLELLAND, David, *Estudio de la motivación humana*, Madrid, Narcea, 1989.
- PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO AL 2010, Licenciatura en derecho, México, Universidad Cristóbal Colón, RVOE, Secretaría de Educación Pública, 912256. Disponible en: <http://www.ucc.mx/oferta-academica/licenciaturas/oferta.cfm?en=derecho&acercade=perfil-de-egreso&m=1&u=u#v>.
- RAZETO, Pablo, “Educación indirecta. Bases y desafíos de un nuevo sistema educativo”, *Polis*, núm. 17, 2007. Disponible en: <http://polis.revues.org/4479> (publicado el 25 julio 2012, fecha de consulta 8 octubre 2015).
- REY, Bernard, *De las competencias transversales a una pedagogía de la intención*, Santiago de Chile, Dolmen, 1999.
- ROMÁN, Martiniano, *Sociedad del conocimiento y refundación de la Escuela desde el Aula*, Madrid, Ediciones Eos, 2005.
- SÁNCHEZ, D. I., *La legislación justiniana y la reforma de las enseñanzas jurídicas*, Madrid, 2007.
- ORRÚ, Silvia, “E. Reuven Feuerstein y la teoría de la Modificabilidad cognitiva estructural”, *Revista de educación, El aprendizaje: Nuevas aportaciones*, Madrid, núm. 332, septiembre-diciembre 2003, pp. 33-54. Disponible en: <https://books.google.com.mx/books?id=KOgHU6ETLcC&pg=PA33&lpq=PA33&dq=F+aculdades+Integradas+de+la+Fundación+de+Enseñanza+Octavio+Bastos.+Brasil>. (Fecha de consulta 12 de junio de 2015).
- ORTIZ, Alexander, *Metodología del aprendizaje significativo, problemático y desarrollador: Hacia una didáctica integradora y vivencial*, Colombia, Antillas, 2012.

## VII. ANEXOS

Anexo I. Para la evidencia: mapa conceptual utilizamos la siguiente rúbrica

NIVELES DE COMPETENCIA

<i>Criterios</i>	<i>Excelente</i>	<i>Bueno</i>	<i>Aceptable</i>	<i>Requiere mejoras</i>	<i>Inaceptable</i>
Expresión de los conceptos	Expresa con claridad todos los conceptos estableciendo la relación entre todos los conceptos. Incluye todos los conceptos abordados en el curso.	Expresa todos los conceptos y los relaciona tomando en cuenta lo abordado en el curso.	Expresa a través de un esquema conceptos que se relacionan con el derecho.	Expresa términos y nombra aspectos abordados en el curso pero no es capaz de realizarlo en un esquema.	Los conceptos que seleccionó carecen de justificación y de relación y no son relevantes en lo que se refiere al contenido del curso.
Conexiones entre los conceptos previos y los nuevos	Selecciona los conceptos previos y nuevos que se relacionan expresando su interacción en el material a través de conectores.	Selecciona los conceptos previos y nuevos que se relacionan mencionando de manera general su conexión.	Selecciona conceptos previos pero no desarrolla a través de Conectores su relación con los nuevos.	Menciona conceptos previos sin desarrollar conectores entre sí. No expresa la interacción en el material.	No es capaz de expresar la información estableciendo conexiones entre los conceptos previos y los nuevos.
Conectores	Los conectores enlazan y relacionan conceptos. Se presentan relaciones cruzadas y horizontales.	Los conectores enlazan y relacionan conceptos. Se presentan relaciones horizontales.	Los conectores enlazan y relacionan conceptos. Sólo presenta relaciones verticales.	Algunos conectores no enlazan conceptos o enlazan conceptos no relacionados. Sólo presenta relaciones verticales.	No presenta ningún conector.
Ortografía	Se expresa de forma escrita sin tener ningún error ortográfico.	Se expresa de forma escrita sin tener ningún error ortográfico.	Se expresa de forma escrita sin tener ningún error ortográfico.	Se expresa de forma escrita y tiene 1 error ortográfico.	No es capaz de expresarse de forma escrita ya que tiene más de un error ortográfico.
Uso de tecnología	Utiliza la tecnología para expresar visualmente los conceptos y su relación.	Utiliza los recursos de apoyo para expresar visualmente los conceptos y su relación.	Utiliza la computadora para expresar visualmente los conceptos y su relación.	Utiliza imágenes para expresar visualmente los conceptos y su relación.	No es capaz de utilizar la tecnología para expresar visualmente los conceptos y su relación.
<i>Escala numérica</i> E- 2	B- 1.5	A- 1	RM- 0.5	I- 0	10 Puntos
<i>Totales</i>					10 Puntos

## ANEXO 2. Para la evidencia: exposición oral con apoyo visual, utilizamos la siguiente rúbrica

### NIVELES DE COMPETENCIA

<i>Criterios</i>	<i>Excelente</i>	<i>Buena</i>	<i>Aceptable</i>	<i>Requiere mejoras</i>	<i>Inaceptable</i>
Expresión oral	El estudiante tiene un tono de voz alto y pronuncia bien las palabras. Utiliza vocabulario jurídico para expresar las ideas.	Tiene un tono de voz alto durante la exposición, pronuncia bien las palabras, utiliza términos jurídicos para expresar sus ideas pero detiene la exposición en una ocasión para recordarlo.	El ponente tiene un tono de voz medio, pronuncia bien las palabras, utiliza términos de origen jurídico, pero Detiene la exposición en dos ocasiones para recordarlos.	El ponente tiene un tono de voz variable, pronuncia con dificultad, utiliza términos de origen popular para expresar sus ideas.	El ponente tiene un tono de voz bajo, tiene mala pronunciación, utiliza términos de origen popular para expresar sus ideas.
Manejo del escenario	Mantiene un control del entorno y de los asistentes a la exposición, utiliza recursos de comunicación para mantener el interés de los demás estudiantes, se desplaza por el espacio físico con soltura y elegancia. Mantiene contacto visual con los asistentes.	Mantiene un control del entorno y de los asistentes a la exposición, utiliza recursos de comunicación para mantener el interés de los demás estudiantes, se desplaza con comodidad en el espacio físico y en un momento de la exposición miró al piso.	Mantiene un control del entorno y de los asistentes a la exposición, utiliza recursos de comunicación pero en una ocasión no logró mantener el interés de los demás estudiantes, se desplazó en el espacio físico y en un momento de la exposición comenzó a leer la información.	Mantiene un control del entorno y de los asistentes a la exposición, utiliza recursos de comunicación pero en dos ocasiones no logró mantener el interés de los demás estudiantes, se mantuvo parado en el mismo espacio físico y en dos momentos de la exposición miró al piso y comenzó a leer la información.	No mantiene un control del entorno, ni de los asistentes al a exposición, no utiliza recursos de comunicación, no logra mantener el interés de los demás estudiantes, se mantuvo de pie en una esquina del salón y en todo momento leyendo la información.
Dominio del tema	Menciona las teorías y las instituciones romanas. Clasifica la información a través de categorías. Responde todas	Menciona las teorías y las instituciones romanas. Clasifica la información utilizando enlaces. Responde las Dudas	Menciona las teorías y las instituciones romanas. Clasifica la Información sin utilizar enlaces Responde las dudas e	Menciona información histórica en relación a la creación de las instituciones y las teorías romanas, no utiliza categorías,	No es capaz de mencionar las teorías, las instituciones o algunos aspectos relacionados con ellas, no categoriza

	las dudas e interrogantes de los demás estudiantes, explica las categorías utilizado ejemplos.	e interrogantes de los demás estudiantes, utiliza un ejemplo para explicar un concepto.	interrogantes de los demás estudiante, pero no es capaz de explicar a través de ejemplos.	es capaz de explicar utilizando algunos aspectos relacionados con el tema pero es redundante y vago en sus argumentos	la información, no utiliza ejemplos.
Material de apoyo	Utiliza apoyo audiovisual en Power point, la construcción de las diapositivas está organizada desde lo general a lo particular, utiliza recursos creativos basados en color, formas y movimiento, incluye imágenes relacionadas con el tema.	Utiliza apoyo audiovisual en Power point, la construcción de las diapositivas está organizada desde lo general a lo particular, utiliza recursos creativos basados en color y forma, no incluye imágenes.	Utiliza apoyo audiovisual en Power point, la construcción de las diapositivas está organizada desde lo general a lo particular, solo utiliza recursos creativos basados en color.	Utiliza apoyo audiovisual en Power point, pero los conceptos y temas abordados no son claros y se dificulta su entendimiento, no utiliza recursos creativos, las dispositivas están en blanco y negro, no incluyen movimiento, y todas tienen la misma forma.	No utiliza apoyo audiovisual, realiza la exposición leyendo de una hoja de papel que mantiene en su mano, hay ausencia de creatividad, color, forma o imágenes que apoyen la actividad.
<i>Escala numérica</i> E- 5    B- 4.5    A- 4    RM- 3    I- 0					
<i>Totales</i>					
20 puntos					

### ANEXO 3. Para la evidencia: representación de roles utilizamos la siguiente rúbrica

#### NIVELES DE COMPETENCIA

<i>Criterios</i>	<i>Excelente</i>	<i>Bueno</i>	<i>Aceptable</i>	<i>Requiere mejoras</i>	<i>Inaceptable</i>
Trabajo en grupo para la organización de la obra.	Los estudiantes se reparten los roles que representarán, eligen a un líder de la representación, al responsable del vestuario, y el de la puesta en escena. Se aprecia una planeación de todos los detalles de la obra.	Los estudiantes debaten sobre los roles, se ponen de acuerdo con dificultad y eligen al líder de la representación y al responsable del vestuario pero no hay acuerdo en relación los colores del mismo. Se aprecia la descripción de los aspectos necesarios para la planeación, pero hay algunos pendientes en relación a los apoyos técnicos que se van a resolver en la marcha del proyecto.	Los estudiantes debaten sobre los roles, se ponen de acuerdo con dificultad en relación a quien interpretará que rol, eligen al líder de la representación y al responsable del vestuario. Se aprecia la descripción de los aspectos para lograr una planeación pero quedan cabos sueltos en cuanto a los detalles que se corrigen en la representación misma.	Los estudiantes debaten sobre los roles, se ponen de acuerdo con un poco de dificultad en relación a quien interpretará que rol, designan al responsable de la representación. No se aprecia la descripción de los aspectos para lograr una planeación quedan cabos sueltos y pendientes que no se definen cuando se resolverán o abordarán.	Los estudiantes discuten acaloradamente sobre los roles porque todos quieren ser el protagonista, no eligen ni designan a responsables de las actividades, a veces expresan sus ideas sin llegar a un acuerdo, solo uno se hace responsable de todos los aspectos de la actividad incluyendo su realización.
Dominio del escenario	Mantiene un control del entorno y de los asistentes, utiliza recursos de comunicación para mantener el interés de los demás estudiantes, se desplaza por el espacio físico con soltura y elegancia. Mantiene contacto visual con los asistentes.	Mantiene un control del entorno y de los asistentes, utiliza recursos de comunicación para mantener el interés de los demás estudiantes, se desplaza con comodidad en el espacio físico y en un momento de su participación miró al piso.	Mantiene un control del entorno y de los asistentes, utiliza recursos de comunicación pero en ocasiones no logró mantener el interés de los demás estudiantes, se desplaza con lentitud en el espacio físico y en un momento de	Mantiene un control del entorno y de los asistentes a la exposición, utiliza recursos de comunicación pero en ocasiones no logró mantener el interés de los demás estudiantes, se mantuvo parado en el mismo espacio físico y	No mantiene un control del entorno, ni de los asistentes a la exposición, no utiliza recursos de comunicación, no logra Mantener el interés de los demás estudiantes, se mantuvo de pie en una esquina leyó la información.

	<p>La escena está construida acorde al contexto histórico y social de la obra, se utilizan instrumentos, vestuarios y accesorios similares a los de la época, los actores se integran con sus vestuarios a la puesta en escena, el sonido es adecuado con la obra y no excede las voces de los interlocutores.</p>	<p>La escena está construida relacionando elementos acordes al contexto histórico y social de la obra, se utilizan instrumentos, vestuarios y accesorios de origen antiguo que se asemejan a los de la época, los actores se integran con sus vestuarios a la puesta en escena, el sonido es adecuado.</p>	<p>La escena está construida sin relacionar los elementos al contexto histórico y social de la obra, se utilizan instrumentos, vestuarios y accesorios de origen antiguo que no se asemejan a los de la época, los actores no se integran con sus vestuarios a la puesta en escena, el sonido no es adecuado con la obra y excede las voces de los interlocutores.</p>	<p>en dos momentos de la participación miró al piso y comenzó a leer la información.</p>	<p>La escena no se construye la obra se realiza en el salón de clases sin contextualizar los elementos, solo un estudiante utiliza un vestuario acorde a la obra, no hay sonido, y las voces de los interlocutores casi no se escuchan.</p>
<p>Domínio de los roles y comunicación oral</p>	<p>Los estudiantes conocen la totalidad de su diálogo y lo representan con facilidad y destreza, tiene un tono de voz alto y pronuncia bien las palabras, Utilizan vocabulario jurídico para expresar las ideas.</p>	<p>Los estudiantes conocen la totalidad de su diálogo y lo representan con poco entusiasmo, tiene un tono de voz inconsistente, pronuncia las palabras bien.</p>	<p>Los estudiantes conocen algunas partes de su diálogo, por lo que en más de una ocasión leen el mismo, lo representan con aburrimiento y cara inexpresiva, tiene un tono bajo de voz, utiliza palabras del vocabulario jurídico.</p>	<p>Solo un estudiante domina las partes de su diálogo, el resto de los participantes lo leen de una hoja, La forma de expresar el diálogo es aburrida.</p>	
<p>Escala numérica</p>	<p>E- 5      B- 4.5      A- 4</p>	<p>RM- 3      I- 0</p>	<p><i>Totale</i></p>	<p>20 puntos</p>	

ANEXO 4. Para la evidencia: solución de ejercicios utilizamos la siguiente rúbrica

NIVELES DE COMPETENCIA

<i>Criterios</i>	<i>Excelente</i>	<i>Bueno</i>	<i>Aceptable</i>	<i>Requiere mejoras</i>	<i>Inaceptable</i>
Comprensión	Comprende las indicaciones y las etapas del problema con facilidad	Comprende las etapas del problemas con facilidad	Comprende las indicaciones del problema con facilidad	No es capaz de comprender las indicaciones y etapas del problema	No entiende lo que plantea el problema en las etapas y las indicaciones
Solución	Plantea las tres alternativas que solucionan el problema de forma consistente	Plantea dos alternativas para solucionar el problema que son consistentes con el argumento jurídico.	Plantea un argumento jurídico que sirve como solución al problema pero que es inconsistente con el argumento.	Plantea conceptos y características de las alternativas, pero no las menciona como posible solución del problema, tiene inconsistencias en su solución	No es capaz de razonar las alternativas, no relaciona los conceptos y las características de las alternativas de solución del problema
Respuesta	Menciona el nombre de las 2 acciones y el tipo de institución acordes al Problema.	Menciona el nombre de las 2 acciones acordes al problema.	Menciona que se utilizan acciones para llevar a término el problema pero no incluye su nombre.	Menciona el nombre de la institución acorde al problema.	Menciona el nombre de las acciones y de la institución pero no son acorde al problema.
Investigación	Se utilizan 3 fuentes de información alternas y se encuentran referencias siguiendo los criterios Chicago.	Se utilizan 2 fuentes de información alternas y se referencias según los criterios Chicago.	Se utiliza 1 fuentes de información alternas y está referenciada según los criterios Chicago	No se utilizan fuentes de información alternas, solo las proporcionadas en la web o en clases, se referencian según criterios Chicago.	No hay referencias de la obtención de la información ya que la misma no está referenciada.
<i>Escala numérica</i>	E- 5	B- 4.5	A- 4	RM- 3	I- 0
				<i>Totale</i>	20 puntos

## ANEXO 5. Para la evidencia: solución de ejercicios utilizamos la siguiente rúbrica

### NIVELES DE COMPETENCIA

<i>Criterios</i>	<i>Excelente</i>	<i>Bueno</i>	<i>Aceptable</i>	<i>Requiere mejoras</i>	
Análisis de los hechos	Mencionan todos los hechos que tienen trascendencia para la solución del caso, las fechas en que suceden los acontecimientos, las variantes que el caso ofrece y los plazos para realizar las acciones necesarias para lograr la solución del mismo.	Mencionan todos los hechos que tienen trascendencia para la solución del caso, las fechas en que suceden los acontecimientos, las variantes que el caso ofrece pero olvida mencionar los plazos para realizar las acciones necesarias para lograr la solución del mismo.	Mencionan todos los hechos que tienen trascendencia para la solución del caso, las fechas en que suceden los acontecimientos, olvida mencionar las variantes que el caso ofrece y los plazos para realizar las acciones necesarias para lograr la solución del mismo.	Mencionan todos los hechos que tienen trascendencia para la solución del caso, las fechas en que suceden los acontecimientos, las variantes que el caso ofrece pero olvida mencionar los plazos para realizar las acciones necesarias para lograr la solución del mismo.	No menciona ninguno de los elementos necesarios para realizar el análisis de los hechos.
Personas que intervienen en el caso	Menciona las personas que intervienen en los hechos, calificando quienes de ellas serán partes en el proceso, definiendo quien ejercita la acción como actor o demandante que actuará contra el demandado. Si es el caso mencionará que existe pluralidad de partes y determinará las acciones correspondientes sin distinguir entre demandante y de man-	Menciona las personas que intervienen en los hechos, calificando quienes de ellas serán partes en el proceso, definiendo quien ejercita la acción como actor o demandante pero no establece que actuará contra el demandado. Si es el caso mencionará que existe pluralidad de partes y determinará las acciones correspondientes. En un juicio de pro-	Menciona las personas que intervienen en los hechos, calificando quienes de ellas serán partes en el proceso, pero no define quienes ejercitan la acción. Menciona que existe pluralidad de partes pero solo a nivel conceptual. En un juicio de propiedad menciona el uso del procedimiento interdictional pero a nivel conceptual.	Menciona las personas que intervienen en los hechos, pero califica sus actuaciones en el proceso. Menciona que existe pluralidad de partes pero solo a nivel conceptual. En un juicio de propiedad menciona el uso del procedimiento interdictional pero a nivel conceptual.	No menciona las personas ni identifica las partes en el proceso, no identifica la pluralidad de partes, no menciona la existencia de la acción interdictional ni su uso en el proceso.



<i>Criterios</i>	<i>Excelente</i>	<i>Bueno</i>	<i>Acceptable</i>	<i>Requiere mejoras</i>	<i>Inacceptable</i>
	dado ya que todos ostentan las dos condiciones. En un juicio de propiedad recurrirá a la expulsión simulada de una de las partes en el procedimiento interdicial para determinar la posición del actor y del demandado.	En el supuesto ordinario negará las pretensiones del demandante o mencionará el nombre de la excepción o hecho nuevo que tiene trascendencia en el proceso. Si son varias las acciones ejercitables elige una, la más conveniente y adecuada atendiendo a que ante acciones concretas se rechazan las de carácter general así como las que plantean dificultad de prueba por las que pueden ser ejercidas con mayor eficacia y economía procesal.	En el supuesto ordinario negará las pretensiones del demandante o mencionará que debe utilizarse una excepción o hecho nuevo que influya en el proceso pero no dice su nombre. Si son varias las acciones ejercitables decide utilizar tres argumentando la factibilidad ganancial del uso de las mismas.	En el supuesto ordinario negará las pretensiones del demandante. No menciona las excepciones o hechos que tiene trascendencia en el proceso. Menciona la necesidad de utilizar acciones procesales pero no menciona cuales o cuantas deben utilizarse.	No niega las pretensiones del demandante, menciona la posibilidad de utilizar acciones en el proceso pero no menciona cuales o cuantas deben utilizarse.
<b>Reglas y criterio jurisprudencial</b>	Selecciona y explica la regla que se aplica al caso mencionando un	Selecciona y explica la regla que se aplica al caso mencionando dos	Selecciona y explica la regla que se aplica al caso mencionando tres	Selecciona varias reglas y criterios jurisprudenciales que explica consi	No selecciona reglas, ni criterios jurisprudenciales solo mencio

	<p>criterio jurisprudencial conveniente con el desarrollo satisfactorio del mismo.</p>	<p>criterios jurisprudenciales convenientes con el desarrollo satisfactorio del mismo.</p>	<p>criterios jurisprudenciales convenientes con el desarrollo satisfactorio del mismo.</p>	<p>derando la posible solución del mismo.</p>	<p>na la solución sin poder relacionarla con el texto legal.</p>
<p>Solución del caso</p>	<p>Elige la solución fundada en los argumentos defendidos y referida a las acciones mencionadas y aplicables al caso según las reglas y el criterio jurisprudencial seleccionado. Defiende más de una solución válida en relación a las variables y a los criterios de equidad jurídica.</p>	<p>Elige la solución fundada en los argumentos defendidos y referida a las acciones mencionadas y aplicables al caso según las reglas y los dos criterios jurisprudenciales seleccionados.</p>	<p>Elige la solución fundada en los argumentos defendidos y referida a las acciones mencionadas y aplicables al caso según las reglas y los tres criterios jurisprudenciales seleccionados.</p>	<p>Elige la solución fundada en argumentos diffe- rentes a los defendidos y referida a varias reglas y criterios jurispruden- ciales.</p>	<p>No elige solución.</p>
<p>Redacción y ortografía</p>	<p>Se expresa de forma es- crita sin tener ningún error ortográfico. Mantiene un desarrollo lógico de las ideas, se evidencia un dominio de los contenidos ya que expresa términos y con- ceptos jurídicos con flui- dez y cohesión.</p>	<p>Se expresa de forma es- crita sin tener ningún error ortográfico. Mantiene un desarrollo lógico de las ideas, se evidencia un dominio de los contenidos.</p>	<p>Se expresa de forma es- crita sin tener ningún error ortográfico. Mantiene un desarrollo lógico de las ideas, se evidencia un dominio de los contenidos pero pre- senta dificultad al expli- car los contenidos.</p>	<p>Se expresa de forma es- crita y tiene un error or- tográfico. Mantiene un desarrollo lógico de las ideas, se evidencia un dominio de sarrollo lógico de las ideas, no se compren- de la relación entre los términos y los concep- tos jurídicos.</p>	<p>No es capaz de expre- sarse de forma escrita ya que tiene más de un error ortográfico. No mantiene un de- sarrollo lógico de las ideas, no se compren- de la relación entre los términos y los concep- tos jurídicos.</p>
<p>Escala numérica</p>	<p>E- 5 B- 4.5 A- 4</p>	<p>RM- 3 I- 0</p>		<p>Totale</p>	<p>30 puntos</p>

ANEXO 6. Para la evidencia: informe de proyecto fase I y fase II, utilizaremos la siguiente rúbrica

NIVELES DE COMPETENCIA

<i>Criterios</i>	<i>Excelente</i>	<i>Bueno</i>	<i>Aceptable</i>	<i>Requiere mejoras</i>	<i>Inaceptable</i>
Sistematización teórica	Realiza una interpretación crítica de las experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo ha hecho de ese modo.	Realiza una interpretación crítica de las experiencias, las ordena descubriendo la lógica de las experiencias vividas como un proceso, si identifica los factores que intervinieron en el proceso pero no explica porque lo han hecho de ese modo.	Realiza una interpretación crítica de las experiencias, las ordena descubriendo la lógica de las experiencias vividas pero de forma independiente, no las concibe como procesos, si identifica los factores que intervinieron en el proceso pero no explica porque lo han hecho de ese modo.	Realiza una interpretación razonada de las experiencias, concibiendo las como partes aisladas, por lo que no sigue un proceso lógico, menciona los factores que intervinieron en el proceso, no explica porque lo han hecho de ese modo.	No interpreta las experiencias solo las enuncia siguiendo un orden numérico, no menciona la posibilidad de un proceso ni las razones por las que se decidió realizarlo de ese modo.
Congruencia	Existe conformidad de extensión, concepto y alcance entre los objetivos, las metas y el desarrollo del proyecto. Se aprecia coherencia entre los propósitos y los alcances del proyecto. Se explica y fundamenta el contenido del proyecto expresando las ideas de manera clara y ordenada.	Existe conformidad de extensión, concepto y alcance entre los objetivos, las metas y el desarrollo del proyecto. Se aprecia coherencia entre los propósitos y los alcances del proyecto. Fundamenta el contenido pero tiene dificultad al explicar la relación entre las metas y los alcances, es redundante y confuso.	Existe conformidad de extensión, concepto y alcance entre los objetivos, las metas y el desarrollo del proyecto. Se aprecia coherencia entre los propósitos y los alcances del proyecto. No fundamenta el contenido y no explica la relación entre las metas y los alcances logrados es desordenado al expresar sus ideas.	Existe conformidad de extensión, concepto y alcance entre los objetivos, las metas y el desarrollo del proyecto. No se aprecia coherencia entre los propósitos y los alcances del proyecto, no existe fundamentación del contenido y es desordenado al expresar sus ideas.	No existe conformidad de extensión, concepto y alcance entre los objetivos, las metas y el desarrollo del proyecto. No fundamenta el contenido ya que expresa sus ideas de manera desordenada inentendible y contradictoria, no sigue una línea de pensamiento general.

Métodos y técnicas de investigación	Menciona y describe el método y las técnicas que utilizará en el proyecto, declarando el concepto, las características y la metodología para desarrollarlo.	Menciona y describe el método y las técnicas que utilizará en el proyecto, explica el concepto pero no menciona sus características ni la metodología para desarrollarlo.	Menciona y describe el método y las técnicas que utilizará en el proyecto pero no las describe, ni conceptualiza, omite las características y la metodología para desarrollarlo.
Proceso de trabajo	Describe el conjunto de procedimientos o actividades vinculadas que de manera colectiva planean realizar el proyecto. Define las reglas y funciones así como los criterios de relación vertical y horizontal en el equipo. Describe las interrelaciones entre los integrantes del equipo ya sean correctas o incorrectas. Incluye un cronograma de trabajo.	Describe el conjunto de procedimientos o actividades vinculadas que de manera colectiva planean realizar el proyecto. Define las reglas y funciones así como los criterios de relación vertical y horizontal en el equipo. No describe las interrelaciones entre los integrantes del equipo. Incluye un cronograma de trabajo.	Describe el conjunto de procedimientos o actividades vinculadas que de manera colectiva planean realizar el proyecto. No define las reglas, las funciones, ni los criterios de relación entre los integrantes del equipo. Omite mencionar las interrelaciones y sus tipos. No incluye cronograma de trabajo.
Presentación técnica	La estructura del informe sigue las etapas establecidas que son introducción, planeamiento, fundamentación teórica, desarrollo, conclusiones, fuentes de información.	La estructura del informe incluye las siguientes etapas introducción, planeamiento, fundamentación teórica, desarrollo, conclusiones, fuentes de información. Pero omite la metodología y el desarrollo.	No se sigue la estructura del informe, se omiten planteamiento, desarrollo, metodología, fundamentación teórica.
<i>Escala numérica</i>	E-5 B- 4.5 A-4	RM-3 I-0	40 puntos
		<i>Totale</i>	

ANEXO 7. Para la evidencia: portafolio de cotejo, utilizaremos la siguiente rúbrica

NIVELES DE COMPETENCIA

<i>Crterios</i>	<i>Excelente</i>	<i>Bueno</i>	<i>Aceptable</i>	<i>Requiere mejoras</i>	<i>Inaceptable</i>
Organización y clasificación	Clasifica y archiva las evidencias siguiendo un criterio lógico y sistematizado presenta una evidencia por cada uno de los objetivos planteados para la elaboración del portafolio.	Clasifica y archiva las evidencias siguiendo un criterio lógico y sistematizado presenta una evidencia por cada dos objetivos del portafolio.	Clasifica y archiva las evidencias siguiendo un criterio lógico presenta una evidencia por cada tres objetivos del portafolio.	Clasifica y archiva las evidencias siguiendo un criterio numérico, presenta evidencias que no coinciden con los objetivos planeados.	No clasifica las evidencias, y las que presenta no coinciden con los objetivos del portafolio.
Presentación	Los trabajos incluidos están realizados cumpliendo con todos los requisitos de presentación establecidos.	Los trabajos incluidos están realizados cumpliendo con cuatro de los requisitos de presentación establecidos.	Los trabajos incluidos están realizados cumpliendo con tres de los requisitos establecidos.	Los trabajos incluidos están realizados cumpliendo con dos de los requisitos establecidos.	Los trabajos incluidos no cumplen con los requisitos establecidos.
Relación de las evidencias con los objetivos	Se evidencia relación sucesivos en el proceso de construcción de significados sobre los contenidos, demostrando esfuerzo, calidad y variedad	Se evidencia relación sucesivos en el proceso de construcción de significados sobre los contenidos, demostrando esfuerzo y calidad.	Se evidencia relación sucesivos en el proceso de construcción de significados sobre los contenidos, demostrando esfuerzo.	Se evidencia relación sucesivos en el proceso de construcción de significados sobre los contenidos.	No se evidencia relación entre los logros y los objetivos curriculares.
Justificación de la evidencia	La evidencia seleccionada es congruente con los propósitos del portafolio.	Cuatro evidencias son congruentes con los propósitos del portafolio.	Tres evidencias son congruentes con los propósitos del portafolio.	Dos son congruentes con los propósitos del portafolio.	Las evidencias no son congruentes con los propósitos del portafolio.

Logros de aprendizaje	Todas las evidencias seleccionadas muestran una secuencia de aprendizaje continuo y evolucionado, se demuestran habilidades y destrezas congruentes con las competencias y los objetivos del curso.	E-5	B-4.5	A-4	Cuatro de las evidencias seleccionadas muestran una secuencia de aprendizaje continuo y evolucionado, se demuestran habilidades y destrezas congruentes con las competencias y los objetivos del curso.	RM-3	I-0	Tres de las evidencias seleccionadas muestran una secuencia de aprendizaje continuo y evolucionado, se demuestran habilidades y destrezas congruentes con las competencias y los objetivos del curso.	Dos de las evidencias seleccionadas muestran una secuencia de aprendizaje continuo y evolucionado, se demuestran habilidades y destrezas congruentes con las competencias y los objetivos del curso.	Las evidencias seleccionadas no muestran una secuencia de aprendizaje congruente con las competencias y los objetivos del curso.
	<i>Escala numérica</i>									
	E-5    B-4.5    A-4    RM-3    I-0									
	<i>Totale</i>									
	30 puntos									

ANEXO 8. Para la evidencia: portafolio electrónico, utilizaremos la siguiente rúbrica

NIVELES DE COMPETENCIA

<i>Criterios</i>	<i>Excelente</i>	<i>Bueno</i>	<i>Aceptable</i>	<i>Requiere mejoras</i>	<i>Inaceptable</i>
Gramática y ortografía	Presenta una redacción adecuada en el comentario y no tiene ningún error ortográfico.	Presenta una redacción adecuada en el comentario y no tiene ningún error ortográfico.	Presenta una redacción adecuada en el comentario y pero tiene un error ortográfico.	Presenta una redacción adecuada en el comentario y tiene dos errores ortográficos.	Presenta una redacción adecuada en el comentario y tiene tres o más ningún errores ortográfico.
Hiperenlaces y derecho de autor	Incluye tres o más enlaces de nivel científico y especializado en la materia en su comentario, hace referencias de los autores que parafrasea o cita en el comentario.	Incluye dos enlaces de nivel científico y especializado en su comentario, hace referencias de los autores que parafrasea o cita en el comentario.	Incluye un enlace de nivel científico y especializado en su comentario, hace referencias de los autores que parafrasea o cita en el comentario.	No incluye enlaces de nivel científico ni especializado en su comentario, hace referencias de los autores que parafrasea o cita en el comentario.	No incluye enlaces en su comentario, la información no está referenciada y se copió textual de otra fuente.
Comentar los interblog	Conecta su blog y su comentario con el de tres estudiantes del curso.	Conecta su blog y su comentario con el de dos estudiantes del curso.	Conecta su blog y su comentario con el de un estudiante del curso.	Conecta su blog con el de un estudiante del curso pero no es capaz de interrelacionar los comentarios.	No realiza conexiones interblog.
Materiales visuales y suplementos	Incluye tres elementos visuales tales como tablas e ilustraciones gráficas. Incluye tres imágenes relevantes al tema del blog que son nítidas y aumentan el interés del lector.	Incluye dos elementos visuales tales como tablas e ilustraciones gráficas. Así como dos imágenes relevantes al tema del blog son nítidas y aumentan el interés del lector.	Incluye un elemento visual como tabla o ilustración gráfica. Utiliza una imagen relevante al tema del blog nítida.	Incluye elementos visuales tales como tablas e ilustraciones gráficas e imágenes que no son relevantes al tema del blog por lo que confunden al lector.	Hay ausencia de elementos visuales y de imágenes, por lo que no despierta el interés del lector.

Contenido	Mantiene un desarrollo lógico de las ideas, se evidencia un dominio de los contenidos ya que expresa términos y conceptos jurídicos con fluidez y cohesión.	Mantiene un desarrollo lógico de las ideas, se evidencia un dominio de los contenidos, presenta dificultad al relacionar un concepto jurídico con el contenido del comentario.	Mantiene un desarrollo lógico de las ideas, se evidencia un dominio de los contenidos pero presenta dificultad al relacionar dos conceptos jurídicos con el contenido del comentario.	Mantiene un desarrollo lógico de las ideas, se evidencia un dominio de los contenidos pero presenta dificultad al relacionar tres conceptos jurídicos con el contenido del comentario.	No mantiene un desarrollo lógico de las ideas, no se comprende la relación entre los términos y los conceptos jurídicos en el comentario.	
<i>Escala numérica</i>	E- 5    B- 4.5    A- 4	RM- 3    I- 0	<i>Totale</i>			20 puntos



## ANEXO 10. Formato para la integración de equipos y criterios para el informe fase I

Líder de proyecto	1.
Integrantes del equipo	
	2.
	3.
	4.
	5.

Nombre del proyecto: \_\_\_\_\_

Una institución del derecho romano en materia de estructura de gobierno, normatividad, personas, o conceptos generales que tenga una igual o similar en el derecho mexicano.

### *Aspectos a desarrollar*

- Describir el concepto, los principios y las características de las instituciones en Roma y en México.
- Establecer una relación entre las instituciones a través de sus semejanzas y diferencias.

### *Planeación del trabajo*

El líder de proyecto distribuirá el trabajo del equipo, asignando las actividades de manera equitativa, esta distribución se asentará en un cronograma de actividades, se definirá en equipo las metas y los necesidades para lograrlas, todas estas cuestiones se anexarán en el informe.

### *Presentación técnica del informe*

- Letra arial, número 12, márgenes de 2.5 a ambos lados, texto justificado, con espacio de 1.5.

- Se entregará con hoja de presentación que incluye nombre de la licenciatura, tema a desarrollar, número de equipo, nombre de los integrantes del equipo y fecha de entrega.
- Se incluirá una apartado para fuentes de información que tendrá como mínimo 3 fuentes de consultas.
- Se anexará el cronograma de actividades del equipo y la evaluación de su cumplimiento.
- Las referencias y citas deberán realizarse bajo el estilo Chicago.

### ANEXO 11. Formato y criterios para el informe fase II.

Líder de proyecto	1.
Integrantes del equipo	
	2.
	3.
	4.
	5.

Nombre del proyecto: \_\_\_\_\_

De la institución seleccionada que debe tener una similar en el derecho mexicano.

#### *Aspectos a desarrollar*

- Identificarán los aspectos supervivientes de la institución romana en la institución mexicana.
- Las normas que regulan a la institución.
- La estructura de la institución.
- Los recursos o medios que tiene la institución para desarrollarse.

*Planeación del trabajo.*

El líder de proyecto distribuirá el trabajo del equipo, asignando las actividades de manera equitativa, esta distribución se asentará en un cronograma de actividades que se anexará al informe.

*Presentación técnica del informe.*

- Letra arial, número 12, márgenes de 2.5 a ambos lados, texto justificado, con espacio de 1.5.
- Se entregará con hoja de presentación que incluye nombre de la licenciatura, tema a desarrollar, número de equipo, nombre de los integrantes del equipo y fecha de entrega.
- Se incluirá una apartado para fuentes de información que tendrá como mínimo 3 fuentes de consultas.
- Se anexará el cronograma de actividades del equipo y la evaluación de su cumplimiento.
- Las referencias y citas deberán realizarse bajo el estilo Chicago.

ANEXO 12. Instrumento para evaluación de pares

Nombre del estudiante evaluado:		
Actividad a evaluar:	Evaluador:	Fecha de la observación.
	Comentarios generales sobre el aspecto personal del evaluado y su actitud en el momento de realizar la actividad:	
Aspectos a evaluar:		
<i>Ítems</i>	<i>Si</i>	<i>No</i>
Se definirán los ítems a evaluar al inicio de la actividad junto al grupo.		
Observaciones generales sobre la actividad.		Calificación. Se determinará dependiendo de los ítems y de acuerdo con el grupo.

### ANEXO 13: Instrumento para autoevaluación

Nombre del estudiante:		
Fecha:		
Ítems	Si	No
Se definirán los ítems a evaluar al inicio de la actividad junto al grupo.		
Observaciones generales sobre la actividad.	Cuestiones que pueden ser mejoradas.	Calificación. Se determinará dependiendo de los ítems y de acuerdo con el grupo.

### ANEXO 14. Instrumento para la evaluación de los miembros del equipo y del líder del proyecto

Nombre del estudiante evaluado:		
Actividad a evaluar:	Evaluador: Líder del Proyecto	Fecha de la observación.
	Comentarios generales sobre el aspecto personal del evaluado y su actitud en el momento de realizar la actividad:	
Aspectos a evaluar:		
Ítems	Si	No
Se definirán los ítems a evaluar al inicio de la actividad junto al grupo.		
Observaciones generales sobre la actividad.		Calificación. Se determinará dependiendo de los ítems y de acuerdo con el grupo.

## HACIA UNA CONSTRUCCIÓN INTEGRAL DEL DERECHO: TRES IDEAS FUNDAMENTALES

Marco Antonio LÓPEZ GALICIA\*

**RESUMEN:** Para una construcción integral del derecho, el autor aborda tres ideas fundamentales para iniciar el camino hacia una construcción de un derecho integrador, la primera de ellas es el planteamiento de la construcción desde el aula, de una epistemología sistémica, explicando porque la epistemología jurídica debe de transitar a teorías integradoras de otros sistemas de derecho y campos de conocimiento, la segunda tiene que ver con el momento actual del derecho mexicano y el fortalecimiento de sus instituciones educativas jurídicas desde la incorporación de aprendizajes que ayuden a medir las tendencias de impartición de justicia y el énfasis en la constitucionalidad, ampliándose de lo jurídico a lo social y humanístico en lo educativo. La última idea a abordar es una propuesta concreta para la formación integral de los abogados y abogadas, mediante un modelo de enseñanza de interdisciplinariedad, se pretende comentar el momento en que se encuentra la enseñanza del derecho en México desde la experiencia de la Decanía de la Carrera de Derecho del Instituto Mexicano de Estudios Superiores y de Posgrado, para finalizar compartiendo propuestas que generen un cambio cultural en esa enseñanza del derecho que requieren los tiempos actuales.

**PALABRAS CLAVES:** Derecho Integral, epistemología jurídica, interdisciplinariedad, enseñanza del derecho.

**ABSTRACT:** For complete construction of the law, the author addresses three fundamental ideas to start the path to building an inclusive right, the first is the approach of building from the classroom, from a systemic epistemology, explaining why the legal

---

\* Maestro en Derecho y Especialista en Derechos Humanos por la Universidad Nacional Autónoma de México, Decano de Derecho del Instituto Mexicano de Estudios Superiores y de Posgrado, Docente y Doctorante del Instituto Mexicano de Psicooncología.

epistemology must of transition to integrative theories of other systems of law and fields of knowledge, the second has to do with the present moment of Mexican law and strengthening its legal educational institutions since the incorporation of lessons that help measure trends administration of justice and emphasis on the constitutionality of the law to expand social and humanistic in education. The latest idea to address a specific proposal for comprehensive training of lawyers and lawyers, through a teaching model of interdisciplinary, is to discuss the moment is teaching law in Mexico from the experience of the Deanery of the law degree at the Mexican Institute of Advanced Studies and Graduate, finally sharing proposals that generate a cultural change in the teaching of law that require modern times.

**KEYWORDS:** Integral Law, legal epistemology, interdisciplinarity, teaching law.

*SUMARIO: I. Introducción. II. Tres ideas fundamentales. III. Tránsito de la epistemología jurídica. IV. Necesidad de una nueva epistemología para fortalecer a las instituciones de enseñanza del derecho en México. V. La enseñanza de derecho. VI. Conclusiones. VII. Fuentes de información y documentación.*

## I. INTRODUCCIÓN

Este ensayo busca desarrollar tres ideas fundamentales para la construcción y enseñanza de un derecho integral y que responda a las necesidades actuales de la sociedad mexicana, es en relación a cómo la epistemología jurídica ha transitado desde sus modelos *iuspositivista*, *ius realista* y *ius constitucionalista*, y como ahora podríamos estar hablando de la necesidad de una epistemología sistémica en la enseñanza de los educandos que se forman en el derecho, con el propósito de explicar porqué la epistemología jurídica debe transitar a teorías integradoras de otros sistemas que también son parte del derecho o inciden en él (derecho indígena, códigos de comunicación de la audiencia y de grupos de poder, coaliciones, estructuras de gobierno real) y otras ramas del conocimiento transversales al derecho, que sirvan para mejorar el cómo se transmite en las aulas para su implementación legítima en la sociedad, tomando como base teorías como la crítica del derecho y de las ciencias de la complejidad, así como sintetizar lo anterior en una teoría sistémica del derecho desde una visión de la complejidad.

Parte desde la revisión del momento actual del derecho mexicano y como se mueven los actores involucrados en la construcción de ese derecho renovado y gradualista que buscamos, para proponer que las instituciones jurídicas, educativas y sociales donde se enseña el derecho, deban de ser revisadas y actualizadas, desde el diseño sistémico, ampliándose de lo jurídico a lo social y humanístico, ya que nada ocurre sin afectar al entorno, ni en el derecho, esto será expuesto compartiendo la necesidad de saber las tendencias de impartición de justicia y la importancia de rediseñar las instituciones educativas de la enseñanza del derecho, en base al nuevo constitucionalismo.

Estas ideas fundamentales, buscan iniciar el camino hacia una construcción de un derecho integral y holístico, que busque aportar a la enseñanza de esta ciencia desde una mirada innovadora, para resolver el planteamiento del paradigma epistemológico, la necesidad de fortalecer la institucionalidad jurídica mexicana y la importancia de mejorar, la visión de enseñanza de los abogados y abogadas en formación, la revisión de la epistemología jurídica permitirá ampliar sus horizontes para lograr una consolidación como ciencia jurídica, que sirva a la sociedad, brindando elementos de consenso y legitimidad de convivencia social y como proceso formativo de los educandos.

## II. TRES IDEAS FUNDAMENTALES

La construcción de un derecho integral en la enseñanza del derecho, implica tomar conciencia de las vertientes que deben considerarse para una enseñanza acorde a un momento social complejo como el que vivimos, las tres ideas fundamentales a desarrollar, tienen como meta brindar elementos para construir nuevas formas de enseñanza del derecho que permitan tener educandos mejor preparados para la sociedad, la primera es en relación a como la epistemología jurídica ha transitado desde sus modelos *ius*positivista, *ius*realista y *ius* constitucionalista, y como ahora podríamos estar hablando de la necesidad de una desarrollar una didáctica jurídica para la enseñanza de una epistemología sistémica, una primera idea podría ser la consideración de que la epistemología debe transitar a teorías integradoras de otros sistemas de derecho (indígena, códigos de comunicación de la audiencia y de grupos de poder, coaliciones, estructuras de gobierno real) y otras ramas del conocimiento no ajenas al derecho, tomando como base teorías como la crítica del derecho de François Ost (2001) y la teoría de Edgar Morín (2000) sobre las ciencias de la complejidad, y por último proponiendo una didáctica sistémica en la enseñanza del derecho desde una visión de la complejidad social.

Como segundo planteamiento, existe una necesidad didáctica para establecer cuál es el momento actual de la enseñanza del derecho mexicano desde la perspectiva empírica de la experiencia en el aula, y como se mueven los actores involucrados en la construcción de ese derecho renovado y gradualista que buscamos, para proponer que las instituciones jurídicas educativas y sociales deban de ser revisadas y actualizadas desde un enfoque sistémico, ampliándose de lo jurídico a lo social y humanístico en lo educativo.

La última idea a abordar es una propuesta concreta para la formación integral de los abogados y abogadas, en mi opinión en este momento tenemos una oportunidad para que las instituciones de educación innoven acciones en los planes de estudio, podríamos decir incluso que estamos pasando de un modelo de enseñanza modernista-tradicionalista a uno de un corte de mayor interdisciplinariedad, se pretende comentar el momento en que se encuentra la enseñanza del derecho en México desde la experiencia de la Decanía de la Carrera de Derecho del Instituto Mexicano de Estudios Superiores y de Posgrado, para finalizar compartiendo propuestas que generen un cambio cultural en esa enseñanza del derecho que requieren los tiempos actuales.

### III. TRÁNSITO DE LA EPISTEMOLOGÍA JURÍDICA

En la edad moderna el conocimiento se convirtió en racionalista, lógico, abstracto y deductivo, tomando ese modelo dominante se dio lugar a una concepción *iusnaturalista* y *iusracionalista* del derecho, en donde se aspiró a construir conceptos jurídicos de validez universal, esta base construye la visión del conocimiento científico del derecho teórico, formal, abstracto, racional y metafísico, bastante alejado de la realidad histórica y de las experiencias sociales del derecho positivo. El *iuspositivismo* tuvo su vertiente más destacada con el formalismo jurídico de Austin (1984), (positivismo legalista) y en su versión normativista (Kelsen), en donde se redujo al derecho a un conjunto lógico-formal, ignorando la realidad fáctica (social y económica), este enfoque didáctico y pedagógico ha sido el que ha prevalecido en los modelos de enseñanza del derecho, por lo menos durante todo el siglo XX, lo que trajo consecuencias que puedo catalogar desde un reduccionismo de la enseñanza y desde luego de su implementación que generó un divorcio entre el mundo jurídico y la realidad.

Es en el desarrollo de la epistemología jurídica que se produjeron movimientos críticos del derecho, (*Critical Legal Studies*, 1970), la alternativa fue



proponer un conocimiento científico del derecho de carácter social, realista y empirista que se ocupa de estudiar cual y como es el derecho vigente. Estas corrientes reivindicaron otras perspectivas cognitivas del derecho, lo que dio origen a un gran desarrollo de la sociología jurídica y por consiguiente a su enseñanza, ya que se consideraba que el derecho no se puede limitar a un conjunto de normas estatales, sino que también es una realidad y una experiencia social, y por ello la teorización de lo jurídico no puede limitarse a ser meramente estructural y formal, sino que es realista y funcional, centrándose en el análisis real y práctico de las normas, esto daría pauta a un pluralismo metodológico jurídico, Osorio Arrascue (2009) habla de saberes jurídicos o de ciencias jurídicas diferentes, en este concepto engloba a las ciencias sobre el derecho (sociología del derecho, psicología jurídica, análisis económico del derecho, etcétera) esto conllevaría a considerar acercarse a la visión de una teoría epistemológica integral del derecho, por consiguiente a replantear la enseñanza de las ciencias jurídicas desde esta visión integral.

En relación a la epistemología jurídica, no debemos de perder de vista que lo jurídico, está supeditado al desarrollo de la sociedad, ese rito social se refleja en el contenido de las leyes, aquí la modernidad desde la visión de Marshall Berman podría darnos una orientación epistemológica para responder, ¿cómo ha reaccionado el derecho ante el devenir de la sociedad moderna? ¿El derecho ajusta el contenido de las normas al vaivén de la modernidad? la propuesta en esta ruta del tránsito epistemológico llevaría a proponer que la epistemología jurídica y por consiguiente su didáctica y enseñanza, debe de ser sistémica, no doctrinal, porque los actores involucrados en el estudio, enseñanza y generación de conocimientos jurídicos, así como la sociedad en su conjunto se influyen entre sí.

Concretizando, el pensamiento jurídico se ha desarrollado en tres paradigmas epistemológicos, creados para explicar momentos de la historia de la humanidad, el *iusnaturalismo*, el *positivismo* y el *realismo jurídico*, en estos momentos necesitamos una epistemología jurídica que sea integradora de nuevos fenómenos y conceptos propios de otros sistemas de derecho, que como consecuencia debe de impactarnos el modelo de enseñanza en el que se transmite el conocimiento del derecho, desde su pedagogía hasta su didáctica.

Se debe de salir de la lógica de que el positivismo es la única visión que explica el Estado, la soberanía y el poder, y se debe de dejar la lógica de que únicamente la enseñanza didáctica debe de enfocarse en la transmisión de la ley desde la abstracción cognitiva, ya que esta visión *iuspositivista* de la enseñanza, impacta en la aplicación del derecho, que no genera una percepción de justicia, y es excluyente de otras nuevas formas sociales de

reivindicación y de nuevos derechos emergentes y sociales que se han construido la última década.

Actualmente estamos en lo que en mi opinión es una crisis del positivismo jurídico, pues, desde una visión epistemológica no podemos considerar a las leyes como órdenes explícitas de automático cumplimiento para los seres humanos, no podemos considerar la desconexión entre derecho y la ética, no podemos sostener que un sistema jurídico es cerrado y lógico y que las decisiones jurídicas serán producto de inferencias, sin ninguna orientación social.<sup>1</sup>

Es ahí donde la propuesta de la epistemología sistémica e integral del derecho puede ser una propuesta que unifique las nuevas formas de entender la realidad jurídica actual y esto puede iniciarse desde el aula, François Ost (2001), señala que actualmente existen condiciones para una ciencia interdisciplinaria del derecho, por lo que menciona que “el recurso de los juristas a las otras disciplinas tendrá a asegurar una adecuación más grande de la técnica jurídica a los fines sociales”.<sup>2</sup>

Otro de los aportes que creo pueden darnos elementos para una propuesta de epistemología integradora es la teoría de la complejidad de Edgar Morín (2004), en donde podríamos definir a complejidad como “las teorías de los sistemas complejos en sentido amplio, sistemas dinámicos, sistemas no lineales y sistemas adaptativos”,<sup>3</sup> es decir sistemas que se construyen de subsistemas y en donde lo que caracteriza la complejidad es que en las problemáticas que se presentan lo que siempre nunca va a variar es la incertidumbre y un número amplio de factores o variables interrelacionados que conforman un todo orgánico, en donde podríamos definir a la variable humana como la impredecible y a los subsistemas como aquellos sistemas de derecho que conviven entre sí e interactúan dando legitimidad y legalidad al consenso social de convivencia, si adoptáramos una didáctica jurídica con este enfoque es posible que la visión sistémica de la realidad jurídica permita ampliar la formación de los educandos en el derecho.

---

<sup>1</sup> Al Respecto se debe revisar la opinión de Boaventura de Sousa (2010), de generar una propia metodología a la que le llama epistemología de los saberes diversos y del dialogo intercultural, (hermenéutica diatópica), lo que sin duda nos lleva a redefinir nuevamente los derechos humanos y como resolveremos los conflictos jurídicos en el futuro si incorporamos a otros sistemas de derecho y les damos validez o si seguimos considerando al derecho occidental como única fuente de derecho formal aunque esta visión jurídica ya esté agotada y no resuelva las nuevas problemáticas existentes.

<sup>2</sup> Ost, François, *Elementos para una teoría crítica del derecho*, Colombia, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, México, 2001. p. 48.

<sup>3</sup> Rodríguez Zoya, citando a Edgar Morín, “Teoría de la complejidad y ciencias sociales, nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas”, *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, México, 2011, p. 4.

En relación a la epistemología considero que debemos pasar de las 3 grandes corrientes jurídicas históricas antes citadas a modelos integradores, es ahí donde retomando a Ost y a Morín, creo que es viable pensar en una didáctica y epistemología integral y sistémica del derecho. Necesariamente esta epistemología integradora e interdisciplinaria debe de dar salida y espacio a subsistemas de derecho que brinden un mayor desarrollo de la implementación del derecho, como los mecanismos de gobierno consensual (Pacto por México, opinión pública y audiencia, sistemas de derecho de usos y costumbres y resolución no violenta de conflictos), y a nuevos derechos que no entran dentro de la lógica occidental como los derechos de los pueblos originarios, y los derechos de la madre tierra y al buen vivir o el derecho a la felicidad (Boaventura de Souza, 2010).<sup>4</sup>

#### IV. NECESIDAD DE UNA NUEVA EPISTEMOLOGÍA PARA FORTALECER A LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA DEL DERECHO EN MÉXICO

Para poder sustentar la necesidad de crear una epistemología integral y sistémica del derecho que sustente una enseñanza del mundo jurídico, que resuelva las problemáticas de integración con otras áreas sociales de la realidad y del pluralismo jurídico surgido en las últimas décadas en México, debemos centrar la mirada en lo que en mi opinión es la crisis contemporánea del derecho mexicano y la problemática de la legitimidad del sistema de justicia y de la aplicación de la ley. No se puede seguir enseñando un derecho en las aulas, que justifique el gobierno de las leyes en un escenario de corrupción y violación sistemática a los derechos fundamentales de la sociedad (falta de acceso a la información, falta de debido proceso judicial, libertad difusa y derecho de propiedad vulnerados).

En el Informe Nacional del Estado de la Ética Judicial en México del año 2010,<sup>5</sup> únicamente fue un compilado de información sobre instrumentos y códigos éticos existentes aplicables para el poder judicial, pero no arrojaba datos cuantitativos sobre el comportamiento ético real y verdadero de nuestro poder judicial. *Crisis Group* en su Informe “El Desafío de Peña Nieto, Los Carteles Criminales y el Estado de Derecho en México”,<sup>6</sup>

<sup>4</sup> De Souza Santos, Boaventura, *Refundar el Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del sur*, Lima, Instituto internacional de Derecho y Sociedad, 2010, p. 10.

<sup>5</sup> Saldaña Serrano y Veloz L., *Informe nacional del estado de la ética judicial en México*, México, Poder Judicial de la Federación, Compilación, México, 2010.

<sup>6</sup> Periódico La Jornada, miércoles 20 de marzo de 2013, p. 15, disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2013/03/20/politica/015n1pol>.

señalaron que si no se construye un Sistema Judicial Efectivo, la violencia en México puede empeorar y señalaron que la corrupción es uno de los más grandes retos de los sistemas de enseñanza y de justicia.

En el fortalecimiento de las instituciones de enseñanza jurídica en México, nos encontramos ante nuevos retos, además de la epistemología que ayudara a construir ese nuevo abordaje hacia la ciencia jurídica debemos fortalecer a las instituciones jurídicas en su totalidad, incluyendo las educativas, esto se debe de hacer mediante 2 vías, la primera de ellas, una medida pedagógica, revisar los modelos de enseñanza del derecho para que se vuelvan integradores de visiones del derecho que tradicionalmente son excluidas, la segunda, de corte más sociológico, es generando estudios de opinión para conocer tendencias en el poder judicial en cuanto a que tipo de recurso humano requieren captar, desde los requerimientos de la real impartición de justicia.

No pocos autores coinciden en que “el cambio social puede juridificarse” (Cossío, 2001),<sup>7</sup> los trabajos de investigación de corte cualitativo y cuantitativo para conocer tendencias es una manera de conocer el cambio social y la necesidad educativa y fáctica, entiendo que la juridificación que propone Cossío es precisamente llevar a la práctica de la enseñanza judicial esos resultados de tendencias y que influyan al momento del diseño de los planes de estudio de la enseñanza del derecho.

Un ejemplo de conocimientos y habilidades que deberían considerarse en la formación de los futuros juristas de México, es la desarrollada por Castagnola (2012) en su artículo *¿Cómo votan los Ministros de la Suprema Corte?*,<sup>8</sup> intenta darnos una aproximación sobre las tendencias de resolución de los ministros en los casos que resuelven, la conclusión que saca es que no hay una tendencia y que un ministro de corte conservador puede votar de forma liberal en un caso similar y que se tiende a votar de acuerdo a los intereses políticos que lo apoyaron para llegar al cargo y que lo hacen en coaliciones, la autora concluye diciendo que los ministros no votan conforme a derecho, evidentemente que esto no fortalece a las instituciones y al contrario, visibiliza una práctica que se pretende invisibilizar, la práctica de la justicia por consigna, este conocimiento estadístico y de sociología jurídica, permite tener otra dimensión de un hecho que se estudia poco en las aulas, el comportamiento de los actores, a eso es a lo que me refiero con un derecho integrador en su enseñanza, con considerar nuevas formas de hacer el de-

<sup>7</sup> Cossío, Ramón, *Cambio social y cambio jurídico*, México, Instituto Tecnológico Autónomo de México, 2001, p. 213.

<sup>8</sup> Castanogla Andrea y López Noriega, Saúl, “¿Cómo votan los ministros de la Suprema Corte?”, *Revista Nexos*, México, abril, 2013, pp. 40-44.

recho. Abad Suárez (2011),<sup>9</sup> en su estudio *¿Cómo estudiar el comportamiento de la SCJN en la Protección de los Derechos Fundamentales?*, no presenta un estudio en cuanto a importancia y como se dio el comportamiento de los Ministros en cuanto a protección de derechos en la 9a. época, esta investigación que se da utilizando una metodología que salió de la legalista y de la actitudinal y se centra en un método histórico indagatorio, ¡que relevante sería que nuestros alumnos de derecho supieran hacer este tipo de investigaciones dentro de su formación jurídica! Se requiere fortalecer a las instituciones educativas jurídicas incorporando estudios sociológicos que nos indiquen tendencias en la impartición de justicia, esto nos permitirá mediante esta nueva epistemología generar las didácticas que nos permitan construir ese derecho integral al que me refiero.

Otro de los tópicos que abordó para el necesario fortalecimiento de las instituciones educativas jurídicas vía la epistemología integral y sistémica es la incorporación de teorías de mayor complejidad en su explicación del derecho como el *neoconstitucionalismo*, término utilizado por Susana Pozzolo, (1998),<sup>10</sup> en donde los autores como Moscoso Salas (2012),<sup>11</sup> afirman que “es la teoría idónea para entender el estado constitucional democrático de nuestra contemporaneidad”. Esta corriente supera la visión *paleopositiva* del derecho cuyo declive se debió a su imposibilidad a responder a los problemas complejos de nuestra sociedad además de no favorecer a escenarios de enseñanza del derecho y sociales más libres, justos y que garanticen la dignidad de las personas dentro de un gobierno y entorno democrático, más aún cuando la reciente reforma constitucional de derechos humanos<sup>12</sup> abre un paradigma de fortalecimiento constitucional o “neoconstitucionalismo” en la enseñanza del derecho.

En conclusión vemos que en el caso de las instituciones educativas jurídicas mexicanas, después de una serie de factores que moldearon nuestra cultura política y jurídica, con la principal característica de un partido de estado en el poder, la normativa jurídica se vio adaptada al funcionamiento de esta maquinaria política, la enseñanza del derecho se vio entonces orientada a fortalecer el positivismo sustentado en la hegemonía política.

---

<sup>9</sup> Suárez Ávila, A. Abad, “¿Cómo Estudiar el Comportamiento de la SCJN en la Protección de los Derechos Fundamentales?”, *Mexican Law Review*, México, vol. IV, January-Juneenero-junio, 2012.

<sup>10</sup> Pozzolo, Susanna, “Neoconstitucionalismo y especificidad de la interpretación constitucional”, *Revista Doxa*, trad. de Vilajosana, Josep, España, núm. 21, 1998, pp. 339-353.

<sup>11</sup> Moscoso Salas, Martín Gustavo, “La Corriente Jurídica del Neoconstitucionalismo”, *Revista Tepantlo*, julio 2012, pp. 17-29.

<sup>12</sup> Reforma de derechos humanos de 10 de junio de 2011.

Había que exacerbar la figura presidencial y, en la pirámide kelseniana, promover la observancia irrestricta de la Constitución política. De modo inevitable esto permeo en la cultura jurídica de los estudiantes del derecho, en el caso de los estudios en la universidad, el fin de la preparación para ese sistema era, y sigue siendo en varios casos, “el de capacitar a los estudiantes para satisfacer los requisitos formales de acceso a ciertas ocupaciones jurídicas donde se emplea dicha normatividad”,<sup>13</sup> es decir una memorización de silogismos normativos, redactados en la forma en que por una inferencia lógica se llegaba a la consecuencia del supuesto normativo, asumiendo un conocimiento de estructuras formales jerárquicamente definidas, pero alejadas de la realidad social, económica y de legitimidad que es necesario para que la audiencia perciba un escenario de justicia.

## V. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

En el caso del derecho, uno de los retos actuales es propiciar las condiciones para un cambio en la cultura de la enseñanza del derecho, debemos de romper esa visión de que la educación legal es una educación para la jerarquía (Kennedy, 1990),<sup>14</sup> ante la realidad que plantea la modernidad<sup>15</sup> para los estudiosos del derecho, en donde nada es seguro salvo el propio cambio, y la enseñanza del derecho debe de cambiar de un positivismo jurídico a una sistemática jurídica integral, en todas sus partes, instituciones, principios generales, procedimientos, conceptos y abordajes jurídicos de la realidad.

Una de las formas en que se aborda el estudio del derecho en la epistemología interdisciplinaria y sistémica es la siguiente: a) se refiere a lenguaje jurídico que aparece como guía de los comportamientos,<sup>16</sup> prescripciones o directivas, b) el eje por el que debe de trazarse la enseñanza del derecho ya no es por el estudio del lenguaje jurídico y de su interpretación, sino en procesos para legitimar los enunciados normativos, en su obra “Facticidad y Validez”, Habermas<sup>17</sup> (2000), señala que en la socialización de los valores está la aceptación del enunciado normativo. Quizá a lo que Habermas se

---

<sup>13</sup> Facultad de Derecho, Universidad Panamericana, *Nuevos perfiles de la educación jurídica en México*, México, Porrúa, 2006, p. 30.

<sup>14</sup> Kennedy, Duncan, *Legal Education and the Reproduction of Hierarchy, A against the system, a critical edition*, Nueva York, New York University Press, 2004.

<sup>15</sup> Retomo aquí la visión de modernidad de Marshall Berman, de su libro *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, España, Siglo XXI, 1988.

<sup>16</sup> Para el tema del comportamiento, al respecto revisar el texto de Reynoso Erazo, *Psicología clínica de la salud, introducción, Manual Moderno*, México, UNAM, 2005, p. XI.

<sup>17</sup> Habermas, Jürgen, *Facticidad y validez*, España, Trotta, 2000.

refiere es a que en el consenso está la llave que abre la puerta de la aceptación normativa que resulta de la necesidad y del interés de una sociedad para definir sus propias reglas de interrelación, el aula y la enseñanza del derecho no es ajena a ese fenómeno de cambio.

Ahora el reto es revertir la tradicional enseñanza del derecho formalista en nuestro país, para orientar hacia una forma en donde el estudiante se enfrente a la realidad social y política con mejores herramientas epistemológicas (las aquí explicadas son una propuesta formativa), esto es necesario si en algún momento queremos cambiar el desolador y laxo estado del Sistema de Educación Jurídica en México que nos presenta Pérez Hurtado.<sup>18</sup>

En mi opinión el estudiante de derecho debe de ser formado desde una epistemología interdisciplinaria y sistémica que incluiría: a) métodos de solución no violenta de conflictos, b) colegiatura y certificación profesional obligatoria, c) ética profesional, d) habilidades en estudio de casos, e) interpretación y argumentación jurídica f), desarrollo humano y psicología jurídica g) Tecnologías de la Información y Comunicación, h) metodología y epistemología de la investigación jurídica, i) derechos humanos, j) ética de la vida, y sobre todo k) empatía por el dolor de la persona ajena.

Mucho tendrá que ver el grado de conciencia y compromiso del estudiante, sin embargo hay un compromiso igualmente en las instituciones de educación para romper la lógica de asociación que priva en los estudiantes para ver al derecho como un potencial trampolín para acceder a un nivel de vida económicamente superior y de manera fácil.

Con la epistemología interdisciplinaria y sistémica que propone Ost y Morín, el derecho ha entrado en una visión holística de las normas e instituciones jurídicas, considero que pronto se fortalecerá la epistemología del estudio del derecho y de su práctica multidisciplinaria.

## VI. CONCLUSIONES

Finalizo este texto mencionando que abordé tres ideas fundamentales para iniciar el camino hacia una construcción de un derecho integral, la primera de ellas fue el planteamiento para llegar a construir desde el aula, una epistemología sistémica, explicando porque la epistemología jurídica debe de transitar a teorías integradoras de otros sistemas de derecho y campos de conocimiento, tomando como base la teoría interdisciplinaria de François Ost y la teoría de la complejidad de Morín. En ese aspecto creo que el futuro

---

<sup>18</sup> Pérez Hurtado, "An Overview of Mexico's system of legal education", *Mexican Law Review*, México, Nueva Serie, vol. I, enero-junio, 2009.

de la enseñanza del derecho pasa por revisar los abordajes metodológicos en su transmisión desde una epistemología interdisciplinaria y sistémica de la ciencia jurídica.

En relación al momento actual del derecho mexicano y la necesidad de fortalecer sus instituciones educativas jurídicas considero que el ensayo abordó dos temas fundamentales, la necesidad de aprender a realizar estudios para medir las tendencias de impartición de justicia y la necesidad de enseñar el derecho desde el fortalecer el sistema jurídico con un nuevo enfoque de constitucionalidad o neoconstitucionalismo, esto lo dota de la visión sistémica que señala Morín, el diseño de las instituciones deben de ser sistémicas ampliándose de lo jurídico a lo social y humanístico, recordemos nada ocurre sin afectar al entorno.

La propuesta de formación integral de los abogados es una necesidad que nos demanda la realidad, sólo se dará propiciando un cambio cultural en la enseñanza del derecho que se dará desde las universidades e instituciones de derecho, en conjunto con el sistema de impartición de justicia.

Estamos en un momento de transito para muchas disciplinas del conocimiento, las complejidades de conocimiento y de sus formas de generación, así como la transversalidad del saber, han hecho del saber jurídico, una disciplina inmersa en un proceso de transformación, ¿Cuál será el paradigma a seguir?, la epistemología interdisciplinaria y sistémica jurídica es una propuesta en el camino y con ello, se pueden empezar a discutir las características que dicho modelo de conocimiento y enseñanza deben integrar.

## VII. FUENTES DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

MARSHALL, Berman, *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, España, Siglo XXI, 1988.

DE SOUZA SANTOS, Santos, *Refundar el Estado en América Latina, Perspectivas desde una epistemología del Sur*, Lima, Instituto internacional de Derecho y Sociedad, 2010.

CASTANOGLA, Andrea y LÓPEZ NORIEGA, Saúl, “¿Cómo votan los ministros de la Suprema Corte?”, *Revista Nexos*, abril, 2013.

COSSÍO, Ramón, *Cambio social y cambio jurídico*, México, Instituto Tecnológico Autónomo de México, 2001.

FACULTAD DE DERECHO, Universidad Panamericana, *Nuevos perfiles de la educación jurídica en México*, México, Porrúa-Universidad Panamericana, 2006.

HABERMAS, Jürgen, *Facticidad y validez*, España, Trotta, 2000.



- KENNEDY, Duncan, “Legal Education and the Reproduction of Hierarchy”, *A against the system, a critical edition*, Nueva York, New York University Press, 2004.
- MOSCOSO SALAS, Gustavo Martín, “La corriente jurídica del neoconstitucionalismo”, *Revista Tepantlo*, julio 2012.
- OST, François, *Elementos para una teoría crítica del derecho*, Colombia, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 2001.
- PÉREZ HURTADO, Luis Fernando, “An Overview of Mexico’s system of legal education”, *Mexican Law Review*, México, vol. I, enero-junio, 2009.
- POZZOLO, Susanna, “Neoconstitucionalismo y especificidad de la interpretación constitucional”, *Revista Doxa*, trad. de Vilajosana, Josep, España, núm. 21, 1998.
- PERIÓDICO *La Jornada*, Miércoles 20 de marzo de 2013, disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2013/03/20/politica/015n1pol>, (consultado el 26 de mayo de 2013).
- RODRÍGUEZ ZOYA, Leonardo, citando a MORÍN, Edgar, “Teoría de la complejidad y ciencias sociales, nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas”, *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 2011.
- SALDAÑA SERRANO *et al.* (comps.), *Informe nacional del estado de la ética judicial en México*, México, Poder Judicial de la Federación, 2010.
- SUÁREZ ÁVILA, A. Abad, “¿Cómo estudiar el comportamiento de la SCJN en la protección de los derechos fundamentales?”, *Mexican Law Review*, México, vol. IV, enero-junio, 2012.
- REYNOSO ERAZO, Leonardo, *Psicología clínica de la salud, manual moderno*, México, UNAM, 2005.

## LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LOS PERITOS EN PSICOLOGÍA-VICTIMOLOGIA COMO OPERADORES JURÍDICOS AUXILIARES EN EL NUEVO SISTEMA PENAL

Gloria LÓPEZ SANTIAGO\*

RESUMEN: Los cambios recientes en el nuevo sistema de justicia ha conllevado modificaciones al ejercicio profesional de aquellos que participan como auxiliares en el sistema de Justicia, de manera que en el terreno práctico, se ha hecho necesario contar con la formación científica y técnica de su área, también respecto a los límites propios de su intervención de acuerdo a su conocimiento, así como respecto a nuevas áreas aplicadas al derecho.

En este contexto, en el área de las ciencias sociales y en especial en el Psicología, se han conformado nuevos retos respecto a la intervención como profesionales más allá de la clínica tradicional; es decir, a partir del surgimiento de la Psicología Jurídica, se da intervención al estudio del comportamiento de los involucrados en un proceso legal, y que resaltan la importancia de la preparación de los Psicólogos en el ámbito legal, de manera multidisciplinaria. Por lo tanto, la formación del Psicólogo no solo se limita a la básica proporcionada en el área, tendrá que sujetarse a la actualización continua de su área científica y de las necesidades reales de la sociedad para ajustar su ejercicio profesional a las nuevas dinámicas jurídicas, como lo es en la formación en el Área de Victimología, a la argumentación oral, así como fundamentar y motivar un estudio o Dictamen y los límites aun a su intervención profesional desde el punto de vista ético; por ejemplo, evitar la revictimización, proporcionar atención en crisis, auxilio a la toma de declaración.

En la experiencia del trabajo realizado en el Poder Judicial del Estado de México, en los casos de intervención Pericial, en el área Penal y Familiar, en el nuevo sistema, no solo ha sido relevante la formación especializada en la materia, también aquella que está relacionada con la capacitación continua en el área del Derecho.

---

\* Perito en Psicología y Victimología.

Lo anterior, se consolida como el fundamento para que en los nuevos planes curriculares del área de Psicología, se incluya no solo la contribución de los elementos jurídicos, de su aplicación y de una manera multidisciplinaria los límites de la intervención, para evitar prácticas erráticas, que lejos de auxiliar al juez, afecten el curso de un proceso o investigación, lo cual en materia didáctica, implica aplicar estos conocimientos científicos y conjuntarlos con la práctica, siendo el uso de nuevas tecnologías y dinámicas didácticas que integren a los futuros psicólogos a las exigencias del campo real.

**PALABRAS CLAVE:** Psicología Jurídica, Victimología, Pericial en psicología, Intervención Pericial, Didáctica en Psicología.

**ABSTRACT:** The recent changes in the new justice system have taken modifications to the professional work of those that participate as auxiliary in the Justice system, so in the practice terrain, it's necessary to count with the scientific and technological information of his area, also respect to the limits of his intervention according to his knowledge, same as respect to new areas applied to the right.

In this context, in the social sciences area and specially in Psychology, there have been formed new challenges respect to the intervention as professionals beyond than the traditional clinic; I.e., from the emergence of the Forensic Psychology, intervention is given to the study of the behave of the ones involved in a legal process, and that highlights the importance of the training of psychologists in the legal theme, in a multidisciplinary way.

So, the training of the Psychologist is notonly the basic given in the area, he willhas to get used to the continuous updating of his scientific area and the real needs of the society to adjust his professional work to the new legal dynamics, as it is in the Victimology Area, to the oral argument, also base and motivate the study or opinion and the limits to his professional intervention from the ethic point of view; for example, avoid the revictimization, give attention in crisis, aid to the take of statement.

In the experience of the work made in the Legal Branch of the State of Mexico, in the cases of Expert intervention, in the Legal and Familiar area, in the new system, it has not only been relevant the special training in the field, also that which is related with the continuous capacitation in the Rights area.

The above, is strengthen as the fundament so in the new curricular plans in the Psychological area, be included not only the contribution of the legal elements, its application and in a multidisci-

plinary way the limits of the intervention, to avoid wrong practices, that far from helping de judge, affects the course of a process or investigation, which in the didactic field, it involves applying this scientific knowledge and combine them with the practice, being the use of new technologies and dynamics that integrate the new psychologists to the demands of the real field

**KEYWORDS:** Legal Psychology, Victimology, Expert in psychology, Expert Intervention, Didactic in Psychology.

Los cambios recientes en el nuevo sistema de justicia ha conllevado modificaciones al ejercicio profesional de aquellos que participan como auxiliares, uno, de ellos los peritos que participan en diversas áreas, de manera que en el terreno práctico, se ha hace necesario contar con la formación científica y técnica de su área, también respecto a los límites propios de su intervención de acuerdo a su área de conocimiento, así como respecto a nuevas áreas aplicadas al derecho, sustentando que actualmente sea primordial la profesionalización, que inicia desde la formación y actualización del personal que labora en los ámbitos de la Impartición, Procuración y Administración de Justicia, por lo que es necesario destacar los vínculos entre la Psicología y las Ciencias Penales, el Derecho en forma principal.

Este nexo, se ha señalado a través de diversas disciplinas que coadyuvan al Derecho, especialmente algunas han surgido desde la práctica y de la necesidad de explicar nuevas condiciones o situaciones de la vida cotidiana, por ejemplo, la determinación de las lesiones en un hecho delictivo, como explicar un impacto en un atropellamiento ó cómo explicar la conducta de un padre que comete un homicidio hacia su hijo; que sucede cuando alguien se ve involucrado como víctima de un delito, es “normal” que abandone su empleo derivado de este evento; o que pasa con una madre que ejerce maltrato hacia un menor, estos entre otros sucesos sociales son los que han conformado que el derecho y otras ciencias sociales trabajen en conjunto y en especial con la psicología se vean entrelazados.

Sin embargo, la aplicación de la psicología al campo de derecho, es relativamente novedosa, pues los precursores como Mira y López en 1932 (citado en Clemente, 1998) inicio al abordar temáticas como el análisis de los testimonios o la aplicación del “polígrafo”; resaltando que, los psicólogos que inician el trabajo jurídico, gran variedad de ellos lo hicieron en el campo del trabajo penitenciario. Clemente (1998:11), señala al hablar de la psicología jurídica y de su existencia, sustentada en que existen psicólogos que trabajan en el campo jurídico.

Por lo tanto, la definición de la Psicología Jurídica, que de acuerdo con Garrido E. (2006:9) plantea que la Psicología y la Ley tienen la misma concepción de la naturaleza humana y de su comportamiento, señalando que la especialidad de la Psicología Jurídica, trata los supuestos psicológicos en que se fundamentan las leyes y quienes las aplican, bien sean juristas bien psicólogos, con el fin de explicar, “predecir e intervenir”.

Otros autores como García E. (2010:3) señalan que

La psicología Jurídica estudia, investiga y analiza el comportamiento humano en relación con el derecho y la justicia... la psicología jurídica se ha fundamentado como una especialidad vinculada en el mundo del derecho y la psicología, tanto en sus vertientes teórica, docente, empírica y de investigación como en la aplicación, evaluación y tratamiento.

Ovejero Bernal A. (2009) plantea que la relación entre la Psicología y el derecho, se fundamentan en que ambas asumen a su manera la conducta de los hombres, señalando que la Psicología “analiza” mientras el Derecho “regula”, señalando que los psicólogos a veces se ocupan de temas jurídicos que a veces no son tomados de forma acorde por los juristas, pues actúan como un “pepe grillo”, contradiciendo o confrontando las decisiones jurídicas.

En un marco interpretativo para el análisis del papel de la psicología en el área jurídica, se sustenta en la perspectiva fenomenológica, y en donde el interaccionismo simbólico otorga importancia primordial a los significados sociales, que las personas asignan al entorno.

...en el interaccionismo simbólico, la naturaleza de la acción entre el individuo y la sociedad, reviste un papel esencial. No se estudia solo al individuo (características personales y comportamiento individual), ni tampoco el grupo (estructura social), la *interacción* es la unidad de estudio. Se basa en el análisis de la vida cotidiana. Atribuye una importancia primordial a los “*significados sociales*” que las personas asignan al mundo que las rodea. El Interaccionismo simbólico, parte de las obras de Cooley, Dewey, Park, Thomas, G. H. Mead, Becker, Blumer, Hughes, Goffman y otros. La formulación de Georg Herbert Mead (1934) fue la más clara e influyente...<sup>1</sup>

Los planteamientos de Mead señalan que:<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Bisquerra, Rafael, *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*, México, Ediciones CEAC, 1989, pp. 269-270.

<sup>2</sup> Álvarez Gómez, Ana Josefina, “El Interaccionismo o la teoría de la reacción social como antecedentes a la criminología crítica (Becker, Lemert y Chapman)”, en *Criminología Crítica*, México, Universidad Autónoma de Querétaro, 1990, pp. 15-31.

...el punto central es el *individuo como ser activo frente al ambiente*, con la posibilidad de moldearlo y viceversa, el individuo es flexible para poder adaptarse al ambiente. La relación entre ambos es de interacción y de influjo mutuo. La persona como ser con la posibilidad de tener una conciencia reflexiva (estar consiente de sí misma), surge de la sociedad y, por tanto, el contenido del espíritu es primariamente externo y social y se desarrolla fundamentalmente a partir de la comunicación social, del lenguaje.

Mead G., refiere en su concepción sobre el surgimiento de la persona solo en el momento en que aparece que la comunicación simbólica, de ahí lo del “interaccionismo simbólico”. Con el lenguaje aparece la inteligencia reflexiva, el pensamiento y el espíritu. Las significaciones son algo externo y social que el individuo aprende. El pensamiento es una internalización de la interacción, de las reacciones de los demás ante los gestos. Por eso, señala que un individuo aprende lo que significa un gesto al interiorizar la reacción que su gesto provoca en el otro individuo. De esta manera, lo que ocurre en la comunicación es un intercambio de símbolos, de símbolos que son universales, pues provocan la misma reacción en otros.

El problema de la construcción social de la realidad es planteado por los teóricos como sigue: Realidad social se refiere a los significados (definiciones, concepciones y tipificaciones) que la gente le asigna a las cosas en su medio ambiente y en términos de las cuales busca introducir orden en su mundo. Por orden se entiende la regularización de la conducta y de las relaciones, hasta el punto que se posibilita la vida en sociedad, así como el compartir determinados significados de cosas y del medio ambiente con otros. De esta manera, la realidad social es construida por nosotros mismos, pero es difícil que las personas se den cuenta de esto, debido al fenómeno de socialización que hace prácticamente imposible percibir este proceso.

Estos presupuestos, conllevan a que la Psicología Jurídica en nuestro país esta encauzada hacia dos ejes de análisis, el de los personajes que se involucran, participan y trabajan, así como en los procesos jurídicos.

Por su parte, el interaccionismo simbólico afirma que el significado emana de una fuente diferente de estas dos visiones: considera que el significado se origina en el proceso de interacción entre las personas.

En este sentido, dos autores que retoman a Mead G., y su propuesta del interaccionismo simbólico son Berger y Luckmann (1968) quienes a partir de sus planteamientos de la sociología del conocimiento, señalan esta debe ocuparse de lo que la gente “conoce” como la realidad de los procesos de vida cotidiana. Plantean que la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y para ellos tiene el significado subjetivo

de un mundo coherente. Dentro del marco de referencia que proporciona la sociología, cabe tomar esta realidad como dada y aceptar como datos fenómenos particulares que se producen en su seno. El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas, es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por estos. En este sentido, la conciencia es siempre intencional, siempre apunta o se dirige a los objetos y estos objetos diferentes aparecen ante la conciencia como constitutivos de las diferentes esferas de la realidad. En este proceso reconozco a mis semejantes con los que tengo que tratar en el curso de la vida cotidiana, como pertenecientes a una realidad muy diferente de las figuras desencarnadas que aparecen en mis sueños. Mi conciencia, entonces es capaz de moverse en diferentes esferas de realidad. Y esta realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. Esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tengo en mi conciencia. Por lo tanto la realidad es algo que comparto con los otros. La experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación “cara a cara”, que es el prototipo de la interacción social y del que derivan todos los demás casos. En esta situación “cara a cara” la subjetividad del otro me es accesible mediante un máximo de síntomas (y estos pueden ser interpretados erróneamente por mí una sonrisa puede ser un gesto), sin embargo ninguna otra forma de relación puede reproducir la abundancia de síntomas de subjetividad que se dan en esta situación.<sup>3</sup>

De tal manera que las área de aplicación de la psicología jurídica, se han diversificado y desde la interacción entre las personas que se desempeñan de forma profesional y en aquellos con los que se trabaja, y entre las cuales se encuentra la psicología dirigida a las áreas que han generado trabajo, como lo es la la investigación criminal, donde existen las áreas de intervención como son la conducta criminal, la capacidad para ser juzgado, la credibilidad de las declaraciones, la imputabilidad penal, el caso de los menores infractores y un campo novedoso entre comillas, es el de la victimología. Este último ha surgido desde las modificaciones a la ley, cuando se comienza a dar no solo la importancia a conocer y explicar la conducta de aquellos que comenten los delitos, también, de aquellos que los padecen, es decir, en esta interacción deja de ser importante solo el “criminal” y se considera el rol o el papel de la víctima en la dinámica delictiva.

---

<sup>3</sup> *Op. cit.*, p. 66.

En este sentido, se hace referencia a “múltiples psicologías”, Muñoz-Sabaté (citado en Clemente M.)<sup>4</sup> identifica la Psicología jurídica con la Psicología Legal o judicial. Pero desde otro punto de vista cabría hablar de varias «Psicologías Jurídicas» en función de la organización jurídica que aborden. A las tres clásicas, que planteamos en primer lugar, añadimos otras cuando menos tan importantes como ellas:

- Psicología policial. Incluye en general a los denominados cuerpos de seguridad del Estado: policías, guardia civil, ejército, etc. Los temas que se abordan dentro de estas organizaciones, habitualmente, son los de formación de estos colectivos, selección, organización y burocracia, relaciones con la comunidad, etcétera.
- Psicología judicial. Incluye las actuaciones de los psicólogos dentro de todas las posibles áreas del Derecho, si bien se destacan sobre todo las de familia y menores. El derecho laboral es otra de las áreas más tratadas. La tarea fundamental es el peritaje psicológico, así como la única dentro de las funciones previstas por ley para los psicólogos que trabajan para la Administración. Desde la práctica privada, también se da el tratamiento para preparar a los sujetos previamente a los juicios, entrenar a abogados, etcétera. Debido a todo esto, casi toda la Psicología Judicial es Evaluación Forense.
- Psicología Penitenciaria. Se trata de un área muy organizacional. Comprende la actuación del psicólogo dentro de las instituciones penitenciarias: clasificación de los internos en módulos concretos, progresiones y regresiones de grado, estudio de la concesión de los permisos penitenciarios de salida, de los indultos, etc. También se ocupan de la organización general del centro, estudiar el clima social, realizar tratamientos grupales e individuales, etcétera, En España éste es el área más desarrollada.
- Psicología jurídica del menor. El tratamiento del mismo y las actuaciones dentro de organizaciones destinadas a reinsertarles socialmente entraría dentro de esta faceta. En nuestro país, este tipo de competencias pertenecen a las Comunidades Autónomas. Se trata de un área muy vinculada a los Servicios Sociales y a la Psicología Comunitaria.
- Psicología preventiva del delito. Evidentemente no podía faltar este apartado; una de las labores fundamentales del psicólogo jurídico es prevenir la aparición del delito y de los problemas con la justicia.

<sup>4</sup> Clemente M., *Fundamentos de la psicología jurídica*, España, Editorial Pirámide, 1998, cap. 1.



- Victimología. El sistema jurídico se enfrenta con y genera víctimas. Y también los psicólogos jurídicos se ocupan de ellas: atención al detenido, a la mujer violada, preparación de programas de restitución, etcétera.

De lo anterior, se derivan dos áreas fundamentales en el desarrollo de la Psicología jurídica: la psicología forense y la victimología. De acuerdo con Garrido (2006), la Psicología forense hace referencia al “Foro”, es decir, se entiende como aquella que da su testimonio en las instancias judiciales como “experto”. Es decir, el psicólogo que labora en los tribunales, lleva a cabo actividades como experto en la materia y por lo tanto debe ajustar su campo de acción a las funciones del tribunal, sea la materia en la que se desempeñe.

En este contexto, Sobral, J. (1994: 213-224) señala respecto a la intervención práctica de los psicólogos en el área Forense, precisando

...la comprensión de la intervención de los psicólogos en los procesos que se tramitan en el mismo también puede facilitarse si aclaramos el concepto jurídico de “perito”, que es el término legal para referirse al experto o conocedor de una materia; la acción del reconocimiento técnico del objeto del debate es, por tanto, conocida con el nombre de peritación o peritaje...

En los antecedentes es importante mencionar que las primeras intervenciones de los psicólogos en el tribunal, se dio en el Derecho de Familia, pues por las temáticas fueron llamados los psicólogos a dictaminar, respecto a las separaciones, divorcios, procesos de adopción, guarda y custodia, entre otras, en donde es viable que el psicólogo sea parte importante del apoyo al juez para determinar una decisión jurídica.

En este sentido, la intervención práctica de los psicólogos en esta área, en el derecho de familia mexicano, ha conllevado avances importantes en materia de peritación, pues las nuevas dinámicas familiares han conllevado a que sea necesario para la autoridad judicial, “aclarar” algunas dudas, un tema a la fecha de análisis judicial es el la adopción de menores por parejas del mismo sexo, los conflictos por Guarda y Custodia por abuelos, nuevas temáticas de reconstrucción familiar, procesos de restitución de menores a nivel internacional, entre otras que conllevan a que la psicología explique y auxilie al juzgador para vislumbrar las posibilidades en la decisiones, especialmente cuando existe la posibilidad de la vulnerabilidad a los derechos de los menores.

En este rubro, Urrea, J. y Vázquez, B. (1994: 85), señala respecto a la intervención del perito y su función en los Juzgados de Familia, precisando

...el Juez de oficio o a petición de los interesados podrá recabar el dictamen de los especialistas. El especialista en una materia, a quien se recurre desde un Tribunal para que aporte una información específica referente a su área de conocimiento, es denominado «perito» por la ley. La intervención del psicólogo abarca diferentes contenidos del derecho de familia y se sitúa en varios niveles del proceso civil matrimonial, básicamente en procedimientos o situaciones contenciosas... Los peritajes psicológicos en los juicios de familia cumplen al menos tres objetivos básicos bien diferenciados:

- La valoración de los conflictos familiares desde una posición no jurídica, desde la comprensión de los vínculos emocionales, comunicaciones y roles familiares, etc., humanizando un procedimiento judicial que trata de dirimir sobre relaciones personales íntimas.
- Facilitar las decisiones judiciales con una información profesional, pertinente, clara, etc. (objetivo central y señalado por la ley).
- Maximizar los recursos de la familia dividida, ayudando a, evitar o disminuir en lo posible los riesgos no deseados para los menores implicados.

La consecución de cada uno de estos objetivos conlleva una serie de estrategias y actividades diferentes...

Por lo tanto, el Psicólogo deberá contar con conocimientos especializados no solo en su materia, es decir aquellos elementos básicos que son parte de la estructura curricular de la licenciatura; deberá integrar los conocimientos jurídicos inherente a su campo de acción, el contexto práctico y la dinámica jurídica, situación para la cual, estará obligado a buscar, posterior a la formación básica, el contar con las especialidades, en la actualización de sus conocimientos.

Es decir, el psicólogo jurídico que labore en tareas como “perito” debe saber, además de realizar su tarea estrictamente profesional, los pasos procesales a que se verá sometido hasta que defienda su informe en un juicio oral, especialmente por las condiciones novedosas del sistema jurídico en el que trabaje, siendo inexcusable el que desconozca la ley, pues, al “aceptar” desempeñar el cargo, independientemente del trabajo como perito institucional o particular, existe un compromiso jurídico con la institución jurídica; por lo tanto, en el código deontológico del psicólogo jurídico, es importante hace referencia a que está obligado a conocer los lineamientos, tiempos y forma de actuación en el ámbito donde fungirá como experto,

más aun cuando, el nuevo sistema exige que el psicólogo exprese de forma oral su informe.

Otro de los campos, que exige las modificaciones en los planes, diseños curriculares y abordaje en el campo pedagógico de la formación y profesionalización de los psicólogos, es el trabajo en las instituciones penitenciarias, considerando las múltiples problemáticas y condiciones de estas en México; sobrepoblación, bajo seguimiento al tratamiento, las vicisitudes que se enmarcan en la “reinserción social”, y las problemáticas propias que enmarcan el trabajo en los casos de menores, señalados por la ley, como adolescentes en conflicto con la Ley.

Urrea, J. y Vázquez, B. (1994: 205), indica que algunas de las funciones de los psicólogos de instituciones penitenciarias son diversas y están enmarcadas a veces por la propia dinámica institucional, sin embargo, algunas de las que deben considerarse de forma fundamental son:

1. Estudiar la personalidad de los internos desde la perspectiva de la ciencia de la Psicología y conforme a sus métodos, calificando y evaluando sus rasgos temperamentales- caracterízales aptitudes, actitudes y sistema dinámico-motivacional y, en general, todos los sectores y rasgos de la personalidad que juzguen de interés para la interpretación y comprensión del modo de ser y de actuar del observado.
2. Definir la aplicación y corrección de los métodos psicológicos más adecuados para el estudio de cada interno, interpretar y valorar las pruebas psicométricas y las técnicas proyectivas, realizando la valoración conjunta de éstas con los demás datos psicológicos, correspondiéndole la redacción del informe aportado a los equipos y la del informe psicológico final que se integrará en la propuesta de clasificación o en el programa de tratamiento.

Por otra parte, una de las nuevas área de interacción de la Psicología y el Derecho, y que ha surgido en el marco de las ciencias penales, es la Victimología, de la cual, se ha desprendido el análisis de la víctima del delito así como de aquellas secuelas emocionales que persisten en ella y que han dado pauta, no solo para que los psicólogos realicen trabajo clínico terapéutico; ha conllevado a que ahora se desempeñen en tareas que implican un contacto directo y participativo con las víctimas.

En este sentido, la Victimología, ha sido definida por diversos autores, Fattah (citado en Manzanera, 2003: 18-25) que la define como “... Aquella rama de la Criminología que se ocupa de la víctima directa del crimen y que designa el conjunto de conocimientos biológicos, psicológicos y crimi-

nológicos concernientes a la víctima”; David Abrahamsen dice que la Victimología comprende “el estudio científico de la personalidad y otorgaría especial atención a los factores pertinentes al desarrollo emocional y social de la persona que resulta víctima de un crimen”. Landovre (1990, citado en manzanera) la señala como “La disciplina que tiene por objeto el estudio de la víctima de un delito, de su personalidad, de sus características biológicas, psicológicas, morales, sociales y culturales, de sus relaciones con el delincuente y del papel que ha desempeñado en la génesis del delito”.

Manzanera (2003), señala “...Las definiciones de corte jurídico, en que se toma en cuenta que el bien afectado esté jurídicamente tutelado o que el comportamiento del victimizado esté tipificado por la ley penal, nos llevan a una Victimología sumamente limitada”. En este tipo de enfoques jurisdicistas, la contribución de la víctima no parece tener relevancia y, lo que distingue a una víctima de una no víctima, es la tipificación de la conducta agresora por la ley penal. Es lógico que no podamos tomar como punto de partida la definición jurídica de la víctima, es decir, no parece válido confundir el concepto de víctima con el del sujeto pasivo del delito. Se pueden sufrir serios daños, por conductas no previstas en la ley como delitos, y sin embargo existir victimización; en este punto nos parece acertada la observación de Stanciu en el sentido de que lo injusto no es por fuerza lo ilegal.

Aunque en un inicio la Victimología surgió como una derivación de la criminología y se centró en el análisis de la víctima en el plano de la investigación criminal, la diversificación del campo de trabajo ha relacionado de forma más amplia al trabajo psicológico, especialmente en el campo de la asistencia a víctimas, el auxilio en audiencias de testimonio o declaración. Para ellos Soria V (2006:245-266), menciona respecto a la Psicología de la Victimización

...para la Psicología social, la victimización criminal hace referencia a aquellos colectivos o personas que sufren o han sufrido las consecuencias del delito. Así mismo, deben considerarse a otras personas o colectivos susceptibles de padecer los efectos de la dominación (producida por las instituciones, sistemas sociales, ideología, discursos, etcétera), que condicionan y marcan formas de vida marginadas, desarraigadas, hostiles, etcétera. También la victimización criminal es un proceso, en el sentido de que en muchas ocasiones comienza antes del acto delictivo en sí (se genera a partir de unas condiciones sociales, del entorno, del sujeto vulnerable), y continúa después del mismo (por los efectos que comporta). En Psicología, la victimización criminal focaliza las secuelas sobre la persona victimizada, pero es necesario considerar su indisoluble relación con victimario y contexto donde se produce el daño (que va desde el contexto local, *in situ*, hasta el contexto sociohistórico, político,

económico, etcétera); contexto que actúa como marco de la acción delictiva. En este sentido, será imprescindible considerar tanto el significado que adquiere el daño para la persona directamente afectada y la sociedad, como la relación e implicación que mantienen con esta persona las instancias sociales que se ocupan de prevenir y tratar el delito y sus consecuencias... (*sic*).

En este contexto, las nuevas perspectivas y cambios sociales y culturales, han conllevado cambios legislativos, entre los cuales, la Victimología ha tenido un auge a partir de la Declaración Universal, aprobada por la resolución, AG/RES/40/30, y que lleva el nombre de Declaración sobre los Principios Fundamentales de la Justicia para las Víctimas de Delitos y Abuso del Poder, define a las víctimas como "...las personas que individual o colectivamente ha sufrido daños, incluyendo lesiones físicas o mentales, sufrimiento emocional, pérdida financiera o menoscabo sustancial de sus derechos fundamentales, como consecuencia de acciones u omisiones que violen la legislación penal vigente, incluyendo el abuso de poder...", así como el surgimientos del reconocimiento a los derechos humanos y políticas de género a nivel internacional y que han repercutido en campo jurídico nacional, siendo que en el año 2000 cuando se llevan a cabo las modificaciones al artículo 20 constitucional y el reconocimiento a los derechos de las víctimas, así como al reconocimiento a sus garantías, su participación e intervención activa en los procesos jurídicos, señalando, la garantía a recibir atención médica y psicológica.

A partir de las modificaciones a la diversas leyes se ha hecho necesario entonces, que la formación y capacitación de los psicólogos sea, orientadas a estos nuevos desafíos jurídicos; pues al hablar de un debido proceso, del principio de igualdad, será necesario ajustar los conocimientos científicos de la psique humana para la explicación, predicción y abordaje de las diferentes conductas de los participantes en las áreas jurídicas, por lo que como operadores jurídicos auxiliares, deberemos conocer los medios y mecanismos en los que cuales enmarcar nuestra actuación, por ejemplo, al señalar la garantía de recibir atención psicológica a una víctima, en el campo clínico, esto puede implicar conllevar un proceso terapéutico; sin embargo para los fines jurídicos es importante dar la contención necesaria para llevar a cabo un diligencia judicial, para llevar a cabo la toma de muestras o pruebas que por su naturaleza se perderían, entonces, cuando nos enfrentamos en el terreno práctico con una víctima de un delito de alto impacto, como un secuestro, violación o cuando se trata de un menor de edad, el trabajo psicológico-victimológico exige que el profesionista dirija su trabajo de tal manera que no exista una revictimización, o bien, pueda afectar el proceso

judicial al no dar la contención o atención de emergencia suficiente para llevar a cabo una toma de declaración o cualquier otra diligencia.

Así esto ha permitido que la transformación a la fecha de la psicología Jurídica, sea muy amplia, considerando su participación en el ámbito civil, penal y familiar, como lo es, los casos de intervención de guarda y custodia, divorcios conflictivos, demandas por daño moral, accidentes de trabajo, hasta la aplicación la intervención el área específicas de atención a reclutamiento, especializado en área del trabajo relacionado y dirigido al campo judicial.

Esta diversificación de la psicología, también tiene como resultado que a la fecha existan nuevas exigencias en el campo de la formación inicial de los psicólogos, no solo por implicar la necesidad de la creación y actualización de todas los planes y programas de estudio de las universidades, incluyendo a la UNAM, pues las nuevas exigencias han consolidado que sea necesario formar especialistas que unan el campo de trabajo del Derecho y la ciencias sociales, en este caso específico hacia la psicología.

Por lo tanto, el Psicólogo Jurídico, deberá cubrir aspectos de formación académica conocimientos, habilidades y características de personalidad con la finalidad de poder efectuar un ejercicio profesional Imparcial y ético.

Es decir, para los profesionista en Psicología, se han conformado nuevos retos respecto a la intervención como profesionales más allá de la clínica tradicional; pues a partir del surgimiento de la Psicología Jurídica, se da intervención al estudio del comportamiento de los involucrados en un proceso legal, y que resaltan la importancia de la preparación de los Psicólogos en el ámbito legal, de manera multidisciplinaria.

Por lo tanto, la formación del Psicólogo no solo se limita a la básica proporcionada en el área, tendrá que sujetarse a la actualización continua de su área científica y de las necesidades reales de la sociedad para ajustar su ejercicio profesional a las nuevas dinámicas jurídicas, como lo es en la formación en el Área de Victimología, a la argumentación oral, así como fundamentar y motivar un estudio o Dictamen y los limites aun a su intervención profesional desde el punto de vista ético; por ejemplo, evitar la revictimización, proporcionar atención en crisis, auxilio a la toma de declaración.

En la experiencia del trabajo realizado en el Poder Judicial del Estado de México, en los casos de intervención Pericial, en el área Penal y Familiar, en el nuevo sistema, no solo ha sido relevante la formación especializada en la materia, también aquella que está relacionada con la capacitación continua en el área del Derecho; especialmente porque al abordar las categorías, en las que están inmersas consecuencias jurídicas y psicológicas para una o varias personas, donde a veces existen elementos que no son tangibles a

simple vista, por ejemplo la violencia psicológica o negligencia en el cuidado a menores y especialmente porque en el contexto legal, es fundamental que los órganos jurisdiccionales cuenten con los elementos que les proporcione la certeza jurídica para llegar a una determinación o sentencia apegada a derecho, fundada y motivada.

Lo anterior, se consolida como el fundamento para que en los nuevos planes curriculares del área de Psicología, se incluya no solo la contribución de los elementos jurídicos, de su aplicación y de una manera multidisciplinaria los límites de la intervención, para evitar prácticas erráticas, que lejos de auxiliar al juez, afecten el curso de un proceso o investigación, lo cual en materia didáctica, implica aplicar estos conocimientos científicos y conjuntarlos con la práctica, siendo el uso de nuevas tecnologías y dinámicas didácticas que integren a los futuros psicólogos a las exigencias del campo real y que además, a la fecha exige que las habilidades incluyan el que, además de realizar su tarea estrictamente profesional, deberá contar con el conocimiento de los pasos procesales a que se verá sometido hasta que defienda su informe en un juicio oral o en la réplica correspondiente.

Aunado a lo anterior, la intervención del perito en materia de psicología-victimología, exige la constante actualización en el ámbito de su profesión y en el aspecto personal, siendo fundamental para el trabajo humano, desarrollar su empatía y que labore desde la perspectiva de género así como en la condición para colaborar y enriquecer su labor a partir del trabajo inter e intradisciplinario.

Por lo tanto, la relevancia de la constante actualización de los profesionistas en el área jurídica y en especial los psicólogos, es fundamental y obligatoria, pues en el contexto del trabajo con las emociones humanas, el llevar a cabo una “mala práctica” conlleva no solo una consecuencia para quien se está atendiendo, ya sea víctima, victimario, funcionario o autoridad judicial.

La experiencia práctica en el trabajo realizado en el Poder Judicial del Estado de México, y la intervención en casos del orden civil, penal y familiar, me han dotado de experiencia que, en la parte docente he procurado transmitir respecto a las necesidades reales del trabajo, generar la transmisión del conocimiento para generar la necesidad de continuar con la formación y actualización de los que pretenden integrarse en el desempeño y ejercicio en el contexto jurídico. A su vez, los desafíos pedagógicos no solo para los psicólogos, si no para las universidades, campus, es el generar y transmitir la responsabilidad del profesionalismo, mas allá de la “moda” en la que se puede convertir estudiar “Psicología Forense”, asociado a las series, películas y explosión de cursos, diplomados, conferencias, entre otros, que

pueden llegar a basar, los conocimientos solo en convertir al auditorio en un “CSI o en un lector de mentes”. Finalmente esta relevancia tiene una serie de integrantes, los psicólogos, los docentes, profesionistas jurídicos y autoridades que deben enfatizar el trabajo docente en la formación, capacitación y actualización dirigida hacia la enorme responsabilidad de proporcionar atención a una víctima, presunto responsable, adolescente en conflicto con la ley ó cuando, el trabajo psicológico puede llevar a que un menor salga de una hogar violento o sea separado de sus padres; por lo que se requiere de herramientas de formación, capacitación y visión humana, orientada a centrar el trabajo como operadores auxiliares que coadyuven con los jueces y/o autoridades de forma profesional, ética y objetiva.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ GÓMEZ, Ana Josefina, *El interaccionismo o la teoría de la reacción social como antecedentes a la criminología crítica en criminología crítica*, México, Universidad Autónoma de Querétaro, 1990.
- BABBIE, Earl, *Fundamentos de la investigación social*, México, Thompson, 2000.
- BERGER, Peter y LUCKMAN, Thomas, *La construcción social de la realidad*, Argentina, Amorrortu editores, 1968.
- BISQUERRA, Rafael, *Métodos de investigación educativa: guía práctica*, México, Ediciones CEAC, 1989.
- CLEMENTE, Miguel, *Fundamentos de la psicología jurídica*, España, Ed. Pirámide, 1998.
- GARCÍA LÓPEZ, Eric, *Fundamentos de psicología jurídica y forense*, México, Oxford, 2010.
- GRIESBACH, Margarita, *La infancia y la justicia en México. II Elementos para garantizar el efecto útil del Interés Superior del niño víctima del Delito*, México, INACIPE, 2013.
- JONES, Edward y HAROLD, Gerard, *Fundamentos de psicología social*, México, Limusa, 1980.
- SIERRA, Juan Carlos, *Psicología forense: manual de técnicas y aplicaciones*, España, Ed. Biblioteca Nueva, 2006.
- SOBRAL, Jorge y ARCE, Ramón, *Manual de psicología jurídica*, México, Paidós, 1994.
- SORIA VERDE, Miguel Ángel, *Psicología criminal*, España, Prentice Hall, 2006.
- OVEJERO BERNAL, Anastasio, *Fundamentos de la psicología jurídica e investigación criminal*, 2009.



- TALARICO PINTO, Irene, *Pericia psicológica*, Argentina, Ed. La Roca, 2002.
- VÁZQUEZ MEZQUITA, Blanca, *Manual de psicología forense*, España, Ed. Síntesis, 2005.
- , *Casos prácticos en psicología forense*, Madrid, Ed. Eos, 2008.
- URRA, Javier y VÁZQUEZ, Blanca, *Manual de psicología forense*, Madrid, Siglo XXI. 1994.

## NUEVOS ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA JURÍDICA INTERNACIONAL EN MÉXICO

María Mónica LOZANO LÓPEZ  
Elida Beatriz CALIXTO TOXQUI

**RESUMEN:** En el mundo en el que actualmente estamos viviendo, donde los avances tecnológicos son cada día más grandes, donde las formas de comunicación como internet y redes sociales propician que las barreras internacionales entre las personas y países sean casi nulas, favoreciendo que los países se vean englobados y unificados de tal manera que se afecte la cultura, la economía, la política y el derecho de cada país.

En este sentido los ordenamientos jurídicos de cada país se ven en la imperiosa necesidad de tener que unificarse, siendo que la legislación nacional debe estar en concordancia con la legislación internacional, a fin de lograr una protección más amplia en los derechos humanos y los derechos comerciales.

Por ello en la actualidad, la enseñanza del derecho debe renovarse, toda vez que los cambios que se dan en el mundo son agigantados, afectando a los estudiantes universitarios que siguen un esquema antiguo que en casi nada les llegará a servir al momento de salir al mundo real, ya que en estos tiempo se exige al abogado, estar actualizado en cuanto a todo lo referente de los tratados internacionales que México ratifica, en virtud de que tal y como se establece en el artículo 133 de nuestra constitución política de lo estados unidos mexicanos, tienen carácter de ley suprema, lo cual motiva ante la inminente globalización, que el estudiante de derecho, el abogado litigante y el operador de derecho aprenda a aplicar las normas nacionales y de manera supletoria los tratados internacionales, teniendo por objeto, lograr una armonización que garantice la aplicación globalizada del derecho, para lo cual hace falta programas de estudio novedosos, que aseguren la transparencia, coherencia, uniformidad, parcialidad y razonabilidad en las necesidades de este nuevo aprendizaje.

Enseñanza jurídica internacional Derechos humanos Revolución educativa Internacionalización Globalización del derecho Internet en la enseñanza del derecho Educación a distancia.

ABSTRACT: In the world in which we are currently living in, where technological advances are larger everyday, where the forms of communication such as the internet and social networks have minimized international barriers between people and countries, favoring that countries will be globalized and unified affecting their culture, economy, politics and right of each country.

In this regard the legal systems of each country are seen in the imperative need to unite efforts, so that national legislation is in accordance with international law, in order to achieve a greater protection in human rights and the commercial rights.

Therefore at present, the teaching of law must be renewed, at the same fast pace as the changes that occur in the world, affecting the university students who follow an old scheme that will be almost outdated once they enter the real world, since the current times requires lawyers to be updated with regard to everything the international treaties that Mexico ratifies, as established under the article 133 of our Political Constitution of the United Mexican States, which has the status of supreme law and motivates the imminent globalization, in which the law student, the trial lawyer and the operator of law learn to apply the national standards and in a residual way international treaties, having for objective to achieve a harmonization that guarantees the application of the globalized law which demands innovative study programs that assure the transparency, consistency, uniformity, partiality and reasonableness in the needs of this new learning.

KEYWORDS: International Legal Education, Human rights, Educational Revolution, Internationalization, Globalization of the right, Internet in the teaching of law, Distance Education.

SUMARIO: I. *Introducción.* II. *Globalización.* III. *Derechos humanos en la globalización.* IV. *Estadísticas de educación superior a nivel posgrado.* V. *Influencia de la Internet en la enseñanza del derecho.* VI. *Conclusión.* VII. *Bibliografía.*

## I. INTRODUCCIÓN

En el mundo en el que actualmente estamos viviendo, donde los avances tecnológicos son cada día más grandes, donde las formas de comunicación

como internet y redes sociales propician que las barreras internacionales entre las personas y países sean casi nulas, favoreciendo que los países se vean englobados y unificados de tal manera que se afecte la cultura, la economía, la política y el derecho de cada país.

En este sentido los ordenamientos jurídicos de cada país se ven en la imperiosa necesidad de tener que unificarse, siendo que la legislación nacional debe estar en concordancia con la legislación internacional, a fin de lograr una protección más amplia en los derechos humanos y los derechos comerciales.

Por ello en la actualidad, la enseñanza del Derecho debe renovarse, toda vez que los cambios que se dan en el mundo son agigantados, afectando a los estudiantes universitarios que siguen un esquema antiguo que en casi nada les llegará a servir al momento de salir al mundo real, ya que en estos tiempo se exige al abogado, estar actualizado en cuanto a todo lo referente de los tratados internacionales que México ratifica, en virtud de que tal y como se establece en el artículo 133 de nuestra Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, tienen carácter de Ley Suprema, lo cual motiva ante la inminente globalización, que el estudiante de Derecho, el abogado litigante y el operador de Derecho aprenda a aplicar las normas nacionales y de manera supletoria los tratados internacionales, teniendo por objeto, lograr una armonización que garantice la aplicación globalizada del Derecho, para lo cual hace falta programas de estudio novedosos, que aseguren la transparencia, coherencia, uniformidad, parcialidad y razonabilidad en las necesidades de este nuevo aprendizaje.

## II. GLOBALIZACIÓN

Podemos decir que la globalización no es un fenómeno nuevo, éste ha tenido sus orígenes desde que la humanidad empezó a desplazarse y en la necesidad del hombre por relacionarse con otras *gens, tribus, clanes, hordas*; eliminando así las distancias y logrando un crecimiento e integración del comercio, cultura y costumbres, dándose una ampliación en la economía primitiva y una interculturización entre las primeras comunidades.

En la década de los noventas, el profesor Marshall McLuhan acuñó el concepto de *aldea global*, el cual hacía referencia al evidente acercamiento que estaban teniendo los pueblos debido a los avances tecnológicos y de comunicación, logrando de esta manera que los individuos y las sociedades de diferentes latitudes estuvieran en interacción.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Facio Vengoa, Hugo, “La globalización: una aproximación desde la historia”, *Revista Historia Crítica*, Colombia, núm. 17, 1998, disponible en: <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2182438.pdf>.

En 1983 Theodore Levitt, acuña el término de *globalización* con el fin de describir las transformaciones que venía sufriendo la economía internacional. Posteriormente se explicó la *globalización* como una nueva lógica comercial en la que se necesitaba que las economías nacionales se rearticularan en un nuevo sistema que operaba a escala internacional.<sup>2</sup>

Dados estos antecedentes, el gobierno de México define a la *globalización* como:

...un proceso económico tecnológico, social y cultural a gran escala, que consiste en la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo unificando su mercado, sociedades y culturas, a través de una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que les dan un carácter global.<sup>3</sup>

Considerando que a la definición antes referida, le faltó señalar las unificaciones y transformaciones jurídicas, toda vez que los ordenamientos legales también van a ser afectados por la globalización, la normativa interna del Estado debe de estar en concordancia con los diferentes tratados, convenios y acuerdos internacionales que se hayan suscrito ya sea en materia de derechos humanos o comerciales, a fin de evitar un aislamiento con los demás Estados.

En la actualidad la globalización es más evidente gracias a los avances de la tecnología y los medios de comunicación, principalmente del internet, cambiando así la forma de relacionarse entre las personas y la situación internacional, misma que va a afectar de manera directa las esferas sociales, políticas, económicas, culturales y jurídicas de cada Estado, y por ende los aspectos colectivos e individuales del ser humano.

En esta transformación global, surge el concepto de *Sociedad de la Información*, término que para las Naciones Unidas, representa algo más que la aplicación de la tecnología; la información tiene un carácter normativo, en el cual se deben promover ciertos valores, como la competitividad internacional y la desregulación de los mercados.<sup>4</sup>

Asimismo, en la Declaración de Johannesburgo y en el Consenso de Monterrey, los representantes de los diferentes países comprometieron a

---

<sup>2</sup> *Idem.*

<sup>3</sup> Pro México Inversión y Comercio, base de datos, México, Negocios Internacionales, 2014, disponible en: <http://www.promexico.gob.mx/negocios-internacionales/aprovechamiento-de-la-globalizacion-en-mexico.html>.

<sup>4</sup> Mujeres que migran, *¿Qué es la sociedad de información y el conocimiento?*, diapositivas, México, 2013, disponible en: [http://mujermigrante.mx/wp-content/uploads/2015/01/modulo3tema-1act22\\_lectura.pdf](http://mujermigrante.mx/wp-content/uploads/2015/01/modulo3tema-1act22_lectura.pdf).

edificar una sociedad humana global y equitativa, así como a fortalecer los ámbitos local, nacional, regional y global, a partir de la financiación para el desarrollo. Para ello, se retomó a la tecnología como actor fundamental; se discutieron temas sobre el acceso a las tecnologías; el gobierno electrónico o la utilización de herramientas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para el aumento de la eficiencia; cuestiones vinculadas con el software de código abierto y libre; la gobernanza de internet y políticas de financiamiento para los fondos de universalización.<sup>5</sup>

Dentro de este panorama, la globalización da una apertura de mercados, de conocimiento y de derechos humanos, pero es en la parte comercial donde la existencia de las fronteras para el cruce de mercancías es cada vez mínima, dando un poder superior a las transnacionales en comparación con el Estado,<sup>6</sup> evidenciando con esto una falta de regulación jurídica en torno a las grandes transnacionales quienes han llegado a tener el control de los Estados y manejo de las acciones políticas y legales a su conveniencia.

En este sentido, podemos diferenciar la globalización en dos vertientes:

1. Cosmopolita, producto del desarrollo normal de las relaciones entre Estados, por ejemplo la Unión Europea que, a través de la integración comercial busca conformar la homogeneidad en las esferas políticas, culturales y jurídicas con la finalidad de tener un derecho unificado.
2. Globalización Neoliberal, el cual las grandes potencias y organismos multilaterales, tiene propuestas de desarrollo para los países periféricos que dependen de estos grandes centros de poder.<sup>7</sup>

### III. DERECHOS HUMANOS EN LA GLOBALIZACIÓN

Se puede decir que uno de los primeros antecedentes de la globalización jurídica se da con el fin de la Segunda Guerra Mundial, cuando los países se unieron a fin de crear en 1945 la Organización de las Naciones Unidas, cuyo propósito era “reafirmar la fe en los derechos humanos fundamentales,

---

<sup>5</sup> *Idem.*

<sup>6</sup> Salgado, Judith, *Globalización, migración y derechos humanos*, Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar, octubre de 2003, disponible en: [http://www.catedradh.unesco.unam.mx/BibliotecaV2/Documentos/Trata/Articulos/migra\\_global\\_dh.pdf](http://www.catedradh.unesco.unam.mx/BibliotecaV2/Documentos/Trata/Articulos/migra_global_dh.pdf)

<sup>7</sup> Vásquez Vásquez, Francisco Javier, “Impacto de la globalización en el mundo jurídico”, *Revista Opinión Jurídica*, Colombia, junio de 2009, disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-25302009000100001](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-25302009000100001).

en la dignidad y el valor de la persona humana”, situando así, a los derechos humanos en la esfera del derecho internacional. Por lo que en 1948 bajo la supervisión de Eleanor Roosevelt se llevó a cabo la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual no era de carácter obligatoria para los Estados que la habían firmado.<sup>8</sup> Actualmente podemos decir que en virtud del derecho internacional vigente, los Estados asumen la obligación de respetar, proteger, garantizar y cumplir los derechos humanos.

A la par de estos hechos, el bloque vencedor de la Segunda Guerra Mundial pacta el Acuerdo de Londres el 8 de agosto de 1945 en el que se establecía la integración del Tribunal de Nüremberg, el cual estaba compuesto por cuatro jueces, los cuales representaban a las potencias vencedoras. Los lineamientos del Acuerdo, dieron las bases del derecho penal internacional, así como el poder establecer la Corte Penal Internacional, siendo en el periodo de 1982-1991 cuando la Comisión de Derecho Internacional alcanzó los avances en esta materia.<sup>9</sup>

Ante este panorama, podemos denotar como los países deciden agruparse con el objeto de mantener la paz mundial, buscando unificar el ordenamiento jurídico internacional con el fin de prevenir y sancionar delitos que se habían cometido durante la guerra,<sup>10</sup> con el surgimiento de la Corte Penal Internacional se desafía al sistema de justicia penal de la época, siendo un parte aguas en el derecho internacional.

En este orden de ideas, la Organización de las Naciones Unidas define a los Derechos Humanos como: “el conjunto de garantías jurídicas universales que protegen a las personas y a los grupos contra acciones y omisiones que interfieren en las libertades, los derechos fundamentales y la dignidad humana”.<sup>11</sup>

Ante estos precedentes, en México se da un gran avance en materia de Derechos Humanos tras las reformas que se llevan a cabo el 10 de junio de 2011 a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos principalmente en su artículo 1o., el cual refiere: “todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos por la Constitución y por los Tratados Internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte”.

<sup>8</sup> Human Rights (productor), *¿Qué son los derechos humanos?*, Documental, 2009, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=cOkbiEzCD5U>.

<sup>9</sup> Méndez Silva, Ricardo, *La Corte Penal Internacional*, México, Biblioteca Jurídica Virtual de la UNAM, disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/479/25.pdf>.

<sup>10</sup> Vásquez Vasquez, Francisco Javier, “Impacto de la globalización en el mundo jurídico”, *op. cit.*

<sup>11</sup> Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, *20 claves para conocer y comprender mejor los derechos humanos*, México, OACNUDH, 2011, p. 5.

Estableciéndose en dicha reforma el principio *pro persona* como rector para la interpretación y aplicación de las normas jurídicas, asimismo, se establece el concepto de *interpretación conforme* al señalar que todas las disposiciones normativas que sean relativas a los derechos humanos deben ajustarse a la Constitución y a los tratados internacionales que sean ratificados por el Estado Mexicano.

Asimismo, en el párrafo tercero se establece la obligación que tienen las autoridades de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos, de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad.<sup>12</sup> Como se puede observar, dicha reforma da pie a cambios abruptos en la mentalidad de las autoridades, a quienes inicialmente recae la responsabilidad de vincular e integrar los convenios y tratados internacionales con la normatividad interna del Estado, a fin garantizar el salvaguardar los derechos humanos de los individuos, otorgando al Estado la obligación a nivel internacional de proteger a la persona.

Otra reforma que es necesario mencionar, es la de artículo 15 Constitucional último párrafo, en la cual se establece la prohibición de celebrar convenios o tratados internacionales que alteren los derechos humanos reconocidos por la misma Constitución y por los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte;<sup>13</sup> por lo que dicho artículo debe interpretarse conforme a lo establecido por el 1o Constitucional y el principio *pro persona y progresividad de los derechos humanos*, estableciéndose de esta manera, la prohibición de la celebración de tratados que disminuyan los derechos y garantías reconocidos por la misma Constitución y por los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte.<sup>14</sup>

Con las reforma antes precisada, toma fuerza el artículo 133 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, al reconocer a los Tratados Internacionales como Ley Suprema, dichas reformas que se dieron en nuestra Carta Magna, van a tener como finalidad el buscar el mejoramiento de las condiciones del ser humano en las esferas tanto individual como sociales.

Con ello, podemos ver como la globalización ha provocado transformaciones en cuanto al enfoque de los derechos humanos en la legislación interna del país, buscando el Estado Mexicano de una forma hegemonizarse con

---

<sup>12</sup> Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, México, Editorial Pacj, enero de 2015, p.3.

<sup>13</sup> *Idem*.

<sup>14</sup> Ferrer Mac-Gregor Poisot, Eduardo (coord.), *Derechos humanos en la Constitución: comentarios de jurisprudencia constitucional e interamericana I*, México, Suprema Corte de Justicia de la Nación-Fundación Konrad Adenauer-UNAM, 2013, p. 226.



los demás países al tener avances en esta materia, aunque ese avance sea de una forma lenta y hasta cierto punto de forma simbólica.

En la actualidad existen nueve tratados internacionales de derechos humanos, los cuales están centrados en distintos grupos de población tales como: las minorías raciales, las mujeres, las y los niños, los migrantes y las personas con discapacidad; en cuestiones concretas como la desaparición forzada y la tortura.<sup>15</sup> De estos tratados internacionales, México ha ratificado los nueve, por lo que con las disposiciones constitucionales antes señaladas, podemos decir que el Estado Mexicano ha adquirido la obligación de respetar, proteger y hacer efectivos los derechos establecidos en dichos tratados, lo cuales deberán de hacerse a través de la modificación y reformas que se lleven a cabo en la legislación interna.

Cabe señalar que los Tratados Internacionales suscritos y ratificados por el Estado Mexicano en materia de derechos humanos son diversos, por los que estos se dividen:

1. Sistema Universal de Derechos Humanos. Aplicables a todos los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas, siendo de carácter obligatorio la Declaración Universal de Derechos Humanos, Convención Internacional sobre protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y sus familias —cabe destacar que en esta Convención fue liderada por México—, Derechos Laborales (OIT), Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), entre otros.
2. Sistemas Regionales de Derechos Humanos. Aplicables a los países miembros de cada bloque internacional, por lo que México pertenece a la OEA (Organización de Estados Americanos), siendo de carácter obligatorio la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, Declaración Interamericana de los Derechos Humanos (Pacto de San José), Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (Belém do Pará), entre otros.<sup>16</sup>

Ante estas transformaciones legales, la Suprema Corte de Justicia de la Nación ha elaborado diferentes protocolos como por ejemplo: Protocolo de actuación para quienes imparten justicia en casos que afecten a niñas, niños

<sup>15</sup> Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, *op. cit.*, p.15.

<sup>16</sup> Mujeres que migran, *Marco jurídico internacional*, diapositivas, México, 2013, disponible en: [http://mujermigrante.mx/wp-content/uploads/2015/01/modulo2tema2act13\\_lectura.pdf](http://mujermigrante.mx/wp-content/uploads/2015/01/modulo2tema2act13_lectura.pdf).

y adolescentes (junio de 2012), Protocolo de actuación para quienes imparten justicia en casos que involucren derechos de personas, comunidades y pueblos indígenas (abril de 2013), Protocolo para juzgar con perspectiva de género (agosto de 2013),<sup>17</sup> entre otros; dichos protocolos si bien no son de carácter obligatorio, son herramientas que pueden ser utilizados por los impartidores e impartidoras de justicia, estudiosos del derecho y litigantes, es decir, dichos protocolos serán auxiliares para tener un cambio en la mentalidad de la cultura jurídica, además de que ayudarán a tener una mejor argumentación para poder proteger los derechos de las personas.

Como podemos observar, la globalización del derecho no es reciente pero actualmente en nuestro país se han empezado a dar transformaciones no solo en el ámbito legal, sino también en el mismo sistema judicial, en virtud de que se han adoptado figuras como la oralidad en los juicios, la equidad, la creación de un nuevo Código Nacional de Procedimientos Penales, el cual ha implicado que los abogados litigantes tengan que certificarse a fin de poder ejercer esa rama del derecho; estas transformaciones obligan a las escuelas, estudiantes, litigantes y autoridades a estar en constante preparación y actualización, por lo que es necesaria una renovación en los programas y la enseñanza del derecho.

Este cambio de paradigma cultural es urgente, en virtud de que en la actualidad el ser humano gracias a los tratados internacionales y convenios goza de una igualdad de derechos superior a otras épocas, pero en la realidad el ser humano sigue viviendo en una desigualdad, misma que es fruto de la falta de regulación jurídica de la globalización.<sup>18</sup>

Siendo imperante, que las Universidades cambien la forma en que se ha pensado y aplicado el derecho, a fin de que sean productoras de ciencia, es decir, deben de potencializar su capacidad de investigación,<sup>19</sup> misma que se logrará cuando se enseñe a los estudiantes las ventajas de la investigación y aprendan a aplicar el conocimiento y vincular la normatividad internacional con la nacional, para poder resolver los problemas sociales y realidades existentes fruto de una globalización.

Este aprendizaje debe darse en la medida en que se enseñe al mismo tiempo la teoría y la práctica jurídica, para que el estudiante sea capaz de

---

<sup>17</sup> Ferrer Mac-Gregor Poisot, Eduardo (coord.), *Derechos humanos en la Constitución: comentarios de jurisprudencia constitucional e interamericana I*, op. cit., pp.XXIX-XXX.

<sup>18</sup> Ferrajoli, Luigi, *Democracia y derechos fundamentales frente al desafío de la globalización*, disponible en: <http://www.uned.ac.cr/ecsh/images/catDerPenal/TEMA1.pdf>

<sup>19</sup> Guerrero V., Gerardo León, “La educación en el contexto de la globalización”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Colombia, núm. 6, 2004, disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2342243>.

generar, construir y respetar las nuevas ideas, dándole con esto la oportunidad de aprender a observar la esencia de los tratados, convenios y acuerdos internacionales y analizar los diferentes criterios jurisprudenciales tanto de la Suprema Corte de Justicia de la Nación como de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, a fin de que puedan ser abogados competitivos a nivel internacional, que su competencia sea en los aspectos normativos, interdisciplinarios y prácticos, exigencia que es indispensable para tener calidad educativa y de profesionales.

#### IV. ESTADÍSTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR A NIVEL POSGRADO

De acuerdo con el anuario estadístico de educación superior de 2013-2014 de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES),<sup>20</sup> a nivel posgrado en especialidad, maestría y doctorado, con modalidad escolarizada y no escolarizada dentro del País, el panorama dentro de la enseñanza del Derecho, se encuentra de la manera siguiente:

<i>Estado</i>	<i>Universidades</i>	<i>Matriculación posgrado en Derecho</i>
Aguascalientes	4	90
Baja California	10	430
Baja California Sur	2	15
Campeche	4	112
Chiapas	20	1,116
Chihuahua	7	758
Coahuila	5	414
Colima	3	284
Distrito Federal	44	10,976
Durango	4	380
Guanajuato	18	1,121
Guerrero	6	281

<sup>20</sup> La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), es una Asociación no gubernamental, de carácter plural, que agremia a las principales instituciones de educación superior del país, y ha participado en la formulación de programas, planes y políticas nacionales, así como en la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana, tiene como objetivo propiciar la complementariedad, la cooperación, la internacionalización y el intercambio académico de sus miembros a través de la conformación, desarrollo y consolidación de redes temáticas de colaboración nacionales y regionales. Su sitio web: <http://www.anuies.mx>.

<i>Estado</i>	<i>Universidades</i>	<i>Matriculación posgrado en Derecho</i>
Hidalgo	14	573
Jalisco	18	1,770
México	39	2,092
Michoacán	8	388
Morelos	10	604
Nayarit	7	310
Nuevo León	9	616
Oaxaca	6	315
Puebla	27	1,064
Querétaro	10	445
Quintana Roo	8	193
San Luis Potosí	8	309
Sinaloa	3	175
Sonora	4	229
Tabasco	9	471
Tamaulipas	2	120
Tlaxcala	5	210
Veracruz	25	1,068
Yucatán	6	153
Zacatecas	3	156
<i>TOTAL</i>	348	27,238

FUENTE: Anuario Estadístico, Población escolar en la educación superior, ciclo escolar 2013-2014 (ANUIES).<sup>21</sup>

Pudiendo advertir que en materia internacional dentro el País, los Estados que en alguna de sus universidades enseñan la Especialización en Derecho Internacional, son:

- Baja California: 2 universidades.
- Coahuila: 1 universidad.
- Distrito Federal: 4 universidades.
- Guadalajara: 2 universidades.
- Oaxaca: 1 universidad.

<sup>21</sup> Disponible en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.

- Puebla: 3 universidades.
- Tabasco: 1 universidad.

De los datos anteriores, es importante observar que la preparación cosmopolita en territorio nacional, carece de impulso, lo cual nos coloca en un desarrollo deficiente ante la globalización, y al mismo tiempo en un país globalizado y no globalizador.

Actualmente se demanda un replanteo en las universidades, para fortalecer la actividad educativa del Derecho a fin de introducirnos en la modernidad, con una educación de calidad, por medio de docentes mejor preparados, en el humanismo, contribuyendo a una revolución educativa con proyectos y modelos educativos eficientes.

Se trata de “que el alumno en su interacción dialéctica con el profesor desarrolle la capacidad creativa, reflexiva y analítica, lo importante es que el acto de educación tienda a enseñar a aprender, desarrollando para ello no solamente la memoria y el saber hacer, sino también la inteligencia crítica y la apertura a las novedades”,<sup>22</sup> a fin de utilizar el conocimiento a las verdaderas necesidades humanas de esta nueva era.

La tendencia hacia la internacionalización ha provocado la intervención del Estado nacional y sus gobiernos, en el intento por combinar el desarrollo económico, con estrategias de internacionalización.

Empezando con el primer impacto en la globalización económica, y posteriormente con la cultural, política y social, lo que dio como consecuencia nuevos ordenamientos, donde los estados han pasado a ser sujetos de derecho internacional, así como los individuos, y que con la aparición de empresas transnacionales y organismos no gubernamentales, se crean sociedades diversas, distintas a la autoridad política y territorial.

Así, el comercio, las migraciones, el e-commerce, el derecho informático, los derechos humanos, la política, derecho ambiental, aspectos culturales, tecnológicos, el derecho comparado, el derecho internacional público, la jurisprudencia y principalmente la teoría general del derecho, han creado la llamada globalización del derecho.

En la entrevista realizada por Manuel Atienza y Raymundo Gama a William Twining, profesor de jurisprudencia en la universidad de College de Londres, señala que: “carecemos de conceptos adecuados y de la información adecuada para hacer verdaderas generalizaciones «globales» sobre los fenómenos jurídicos. En el Derecho, algunos de los modelos sub-globales más importantes se relacionan con fenómenos tales como antiguos impe-

---

<sup>22</sup> Guerrero V., Gerardo León, *La educación en el contexto de la globalización*, op.cit.

rios, diásporas, religiones, bloques comerciales, regiones, la difusión de la lengua y tradiciones jurídicas”,<sup>23</sup> así las implicaciones de la globalización varían para los espacios jurídicos, siendo importantes de estudio los ámbitos supranacionales y transnacionales.

Con la reflexión anterior, continuamos con algunas de las materias de derecho, especializadas en la globalización que deben enseñarse en las universidades sin detenerse a explicar una por una, por la extensión que estas merecen independientemente: el derecho penal internacional y su jurisdicción, el derecho laboral, derecho administrativo internacional, la propiedad intelectual, migración, la *lex mercatoria*, *soft law* y *hard law*, etcétera; materias que superan los sistemas tradicionales internos, y que deben armonizarse con los externos.

Es importante mencionar que conforme a la propuesta en la enseñanza del derecho formulada en el Consenso de Washington,<sup>24</sup> se resumió en 10 variables: “1) disciplina fiscal, 2) recorte del gasto público; 3) incremento de la base tributaria; 4) liberalización de las tasas de interés; 5) libre flotación del tipo de cambio; 6) liberalización del comercio internacional (eliminación de aranceles y contingentes); 7) liberalización de la inversión extranjera directa (ied); 8) privatización de empresas públicas; 9) desregulación, y 10) garantías de seguridad legal para los derechos de propiedad industrial”,<sup>25</sup> estas a su vez, ejercerán sus aportaciones dentro de las normas en disciplina fiscal, gasto público, reformas tributarias, política comercial, privatizaciones etcétera.

## V. INFLUENCIA DE LA INTERNET EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

La empresa de mensajería DHL, público en su informe: *Connectedness Index 2014*<sup>26</sup>, el grado de globalización mundial, donde se puede advertir que la información (internet, telefonía, comunicación), tiene el mayor crecimiento

---

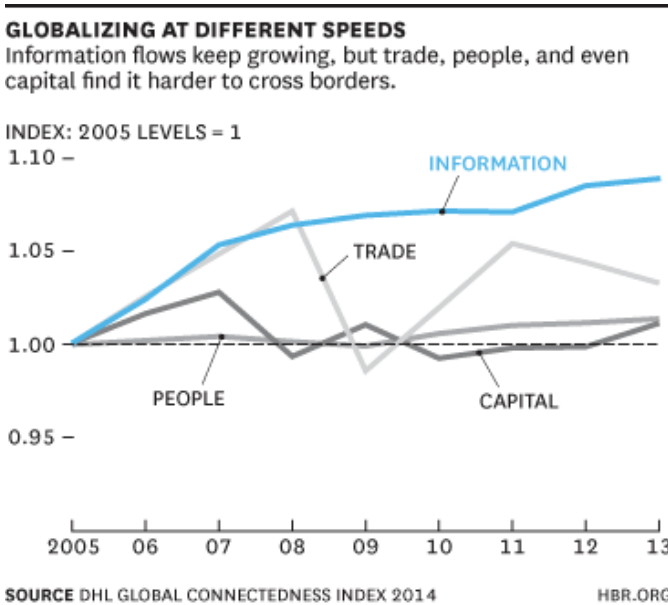
<sup>23</sup> Entrevista realizada por Manuel Atienza y Raymundo Gama a William Twining disponible en: <file:///C:/Users/Lic.M%C3%B3nica/Documents/DERECHO/MaEsTrIa%202014/Pedagogia%20UNAM/entrevista-con-william-twining.pdf>.

<sup>24</sup> Nombre utilizado por el economista inglés John Williamson en la década de los ochenta, que describe el ajuste constructivo de los programas del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo, durante la crisis de 1982.

<sup>25</sup> Berumen, Sergio A., “Evaluación de las reformas del Consenso de Washington en Brasil y México”, *Comercio exterior*, México, vol. 59, núm. 9, septiembre de 2009. Disponible en: [http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/130/3/704\\_Berumen.pdf](http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/130/3/704_Berumen.pdf).

<sup>26</sup> *Connectedness Index 2014*, disponible en: [http://www.dhl.com/content/dam/Campaigns/gci2014/downloads/dhl\\_gci\\_2014\\_study\\_low.pdf](http://www.dhl.com/content/dam/Campaigns/gci2014/downloads/dhl_gci_2014_study_low.pdf).

to en los últimos años, así como la caída y recuperación del comercio internacional en los flujos de capital.



Según la auditora Ernst & Young, México ocupa el lugar número 36 en la lista de países más globalizados del mundo, con una fuerte carencia de intercambio tecnológico, este último elemento actualmente es el más importante dentro del mundo de los negocios, las inversiones y los flujos comerciales, lo cual lo hacen un gran postulante cooperativo en la educación del derecho globalizado. “La llamada realidad virtual, en suma, también es una realidad jurídica y la doctrina y la práctica del derecho no pueden ignorarla para expandir tanto la democracia cultural como la económica”.<sup>27</sup>

La educación a distancia usa las tecnologías para la comunicación entre profesor y estudiante, donde este último estudia de forma voluntaria, así la Universidad online es una concepción de enseñanza innovadora, donde se puede utilizar la tecnología multimedia a través de Internet, así como el correo electrónico, video conferencias, materiales de apoyo en la web, que permiten a los estudiantes trabajar con su tiempo de forma responsable;

<sup>27</sup> Alegria Héctor, *Globalización y derecho*, Argentina, trabajo publicado en edición no comercial, disponible en: <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/pensar-en-derecho/revistas/0/globalizacion-y-derecho.pdf>.

en la universidad virtual se desarrolla una interacción entre el docente y el alumno eficaz ya que la atención es más personalizada. Las universidades online brindan a través de su página web la información sobre cursos, planes de estudio, profesores, métodos de pago, normas, y evaluaciones; con la matriculación respectiva, se puede acceder al plan de estudios de la carrera en preferencia, en México, tenemos gran variedad de este tipo de universidades, las cuales se enumeran junto con sus páginas web, solo aquellas que cuentan con carrera o posgrado en derecho:

<i>Universidades públicas</i>	<i>Página web</i>
Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD)	<a href="http://www.ecoesad.org.mx">http://www.ecoesad.org.mx</a> .
Universidad de Guadalajara (UDGVIRTUAL)	<a href="http://www.udgvirtual.udg.mx">www.udgvirtual.udg.mx</a> .
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMICH)	<a href="http://www.ced.umich.mx/">http://www.ced.umich.mx/</a> .
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT)	<a href="http://www.sead.ujat.mx">www.sead.ujat.mx</a> .
Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	<a href="http://emas.siu.buap.mx">emas.siu.buap.mx</a> .
Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH)	<a href="http://ev.uach.mx">ev.uach.mx</a> .
Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)	<a href="http://www.cv.unach.mx">http://www.cv.unach.mx</a> .

## VI. CONCLUSIÓN

Ante un mundo globalizado, en el que la normatividad interna se ve afectada por la normatividad internacional, en el que los derechos humanos son cada vez más reconocidos en papel pero en la realidad las autoridades y la sociedad siguen inmersas en no reconocerlos, es imperante que la cultura jurídica y las estructuras educativas se vean reestructuradas a fin de preparar abogados que sean generadores de ideas y sensibles para generar nuevas soluciones a los problemas y realidades sociales que son propias de la globalización.

Los sistemas educativos de América Latina, y dentro de ellos los subsistemas nacionales de educación, tanto aquellos de los espacios del estado como la sociedad civil, deben reflexionar fundamentalmente sobre que la globalización no es un fenómeno reciente del siglo XXI, ya que tiene como origen histórico la economía, después de la segunda revolución industrial, los países industrializados se ven en la necesidad de expandirse en el capital internacional, entonces los países crean una interconexión en el campo económico.



Esta interconexión o interrelaciones, con el tiempo, no son tema únicamente económico ya que la globalización se empieza a manifestar en diferentes ámbitos culturales como las artes, la política, las tecnologías, la educación, etcétera.

Así el primer desafío para la educación, sería analizar las ventajas y desventajas de la globalización en el ámbito educativo, ya que está cerca de las personas y colectividades humanas, permite interrelaciones entre personas de distintas culturas en el mundo, permite el acceso a bienes comunes de la humanidad, como la ciencia y la tecnología, permite generar espacios de comunicación sin importar el lugar y el momento. Por lo tanto, el papel de la educación en el mundo globalizado es formar una serie de actitudes, valores y conocimientos, a fin de satisfacer las necesidades fundamentales.

Sin embargo no todos los seres humanos tenemos acceso a la tecnología moderna de información y comunicación, no todas las instituciones educativas tienen acceso a estos medios, ni a los recursos tecnológicos que le permitan desenvolverse en la globalización, quedando al margen de esta evolución.

La globalización también define tendencias en la comunicación e información, estilos diferentes que provienen de todas partes del mundo, lo cual es bueno conocer siempre y cuando no se permita vulnerar las identidades culturales de cada país, y esto también se vuelve otro desafío educativo, el hecho de saber aprovechar el intercambio intercultural sin modificar las identidades nacionales, para lo cual es importante el diseño de mecanismos regulatorios eficaces de acuerdo a cada país.

Entonces las instituciones educativas deben proporcionar la información adecuada a sus alumnos de una forma reflexiva y crítica, para enseñar el camino hacia una mejor elección de vida, ya que no toda la información como por ejemplo la de internet, es útil o benéfica para la sociedad, del mismo modo como la basura que se genera en una comunidad, el internet también contiene desechos, por ello es preciso e importante que la sociedad obtenga de sus instituciones educativas las armas para poder seleccionar y distinguir, sobre cual información es veraz en las noticias, en los comentarios políticos nacionales e internacionales, y no tomar como verdad lo que simplemente se dice en la televisión, por lo tanto, la globalización toma un papel importante en el aprendizaje con respecto a nuevos contextos y nuevas formas de pensar los modelos educativos.

La globalización sin duda trae nuevos procesos de aprendizaje, trae consigo la interculturalidad de la educación, así la convivencia entre diferentes países ha cambiado en su interpretación, lo cual es otro desafío, el formular nuevos contextos de internacionalización en la educación, que permita en-

trar al mundo de la profesionalización, es indispensable la preparación ante los desafíos del mundo productivo, la formación no puede estar aislada de la realidad global, es necesario reformar y transmitir el conocimiento de la parte solo formativa a la parte práctica, que permita un aprendizaje vivencial, definir una ruta estratégica que corresponda a los intereses grupales, colectivos, de expresión cultural y como país, que permitan a los estudiantes su inserción al mundo de la económica, de las artes, el derecho, en contra de la pobreza, la desigualdad en los países.

Es necesaria la integración de la educación, a las realidades del mundo laboral, que responda a las necesidades concretas familiares, civiles, locales y sociales. Por ello es importante en la educación y la tecnología, poder generar progreso, de desarrollo, económico, pero si los gobiernos no apuestan a la inversión en capital humano, la sociedad tecnológica será infructuosa, y para que pueda haber evolución tecnológica tiene que haber un desarrollo, una formación humana, la globalización requieren una ciudadanía cultural de carácter internacional, que comprenda las diversas culturas mundiales.

Juan Pablo II concluyó que

Por tanto, es evidente que el problema no es la globalización en sí misma. Más bien, las dificultades surgen de la falta de mecanismos eficaces que le den su justa dirección. La globalización debe insertarse en el contexto más amplio de un programa político y económico ordenado al auténtico progreso de toda la humanidad. De este modo, servirá a toda la familia humana, no beneficiando sólo a unos pocos privilegiados, sino promoviendo el bien común de todos. Así, el verdadero éxito de la globalización se determinará en la medida en que permita a toda persona gozar de los bienes básicos: la alimentación, la vivienda, la educación, el empleo, la paz, el progreso social, el desarrollo económico y la justicia. Este objetivo no puede alcanzarse sin la guía de la comunidad internacional y una adecuada regulación por parte de las instituciones políticas de todo el mundo.<sup>28</sup>

## VII. BIBLIOGRAFÍA

ALEGRÍA, Héctor, *Globalización y derecho*, Argentina, trabajo publicado en edición no comercial, disponible en: <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/pensar-en-derecho/revistas/0/globalizacion-y-derecho.pdf>.

---

<sup>28</sup> Frase tomada del discurso dirigido por Su Santidad Juan Pablo II a los miembros de la Academia Pontificia de Ciencias Sociales en su IX Sesión Plenaria en el mes de mayo de 2003, *L'Osservatore Romano*, 16 de mayo de 2003.

- CONNECTEDNESS INDEX 2014, disponible en: [http://www.dhl.com/content/dam/Campaigns/gci2014/downloads/dhl\\_gci\\_2014\\_study\\_low.pdf](http://www.dhl.com/content/dam/Campaigns/gci2014/downloads/dhl_gci_2014_study_low.pdf).
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANO, Declaración Universal de los Derechos Humanos, México, Editorial Pacj, enero de 2015.
- Entrevista realizada por Manuel Atienza y Raymundo Gama a William Twining, disponible en: <file:///C:/Users/Lic.M%C3%B3NiCa/Documents/DERECHO/MaEsTrIa%202014/Pedagogia%20UNAM/entrevista-con-william-twining.pdf>.
- FACIO VENGOA, Hugo, “La globalización: una aproximación desde la historia”, *Revista Historia Crítica*, Colombia, núm. 17, 1998, disponible en: <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2182438.pdf>.
- FERRAJOLI, Luigi, “Democracia y derechos fundamentales frente al desafío de la globalización”, disponible en: <http://www.uned.ac.cr/ecsh/images/catDerPenal/TEMA1.pdf>.
- FERRER MAC-GREGOR POISOT, Eduardo (coord.), *Derechos humanos en la Constitución: comentarios de jurisprudencia constitucional e interamericana I*, México, Suprema Corte de Justicia de la Nación-Fundación Konrad Aeadnuer-UNAM, 2013.
- GUERRERO V., Gerardo León, “La educación en el contexto de la globalización”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Colombia, núm. 6, 2004, disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2342243>.
- HUMAN RIGHTS (productor), *¿Qué son los Derechos Humanos?*, Documental, 2009, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=cOkbiEzCD5U>.
- MÉNDEZ SILVA, Ricardo, *La Corte Penal Internacional*, México, Biblioteca Jurídica Virtual de la UNAM, disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/479/25.pdf>.
- MUJERES QUE MIGRAN, *¿Qué es la sociedad de información y el conocimiento?*, diapositivas, México, 2013, disponible en: [http://mujermigrante.mx/wp-content/uploads/2015/01/modulo3tema1act22\\_lectura.pdf](http://mujermigrante.mx/wp-content/uploads/2015/01/modulo3tema1act22_lectura.pdf).
- , *Marco jurídico internacional*, diapositivas, México, 2013, disponible en: [http://mujermigrante.mx/wp-content/uploads/2015/01/modulo2tema2act13\\_lectura.pdf](http://mujermigrante.mx/wp-content/uploads/2015/01/modulo2tema2act13_lectura.pdf).
- PRO MÉXICO INVERSIÓN Y COMERCIO, base de datos, México, Negocios Internacionales, 2014, disponible en: <http://www.promexico.gob.mx/negocios-internacionales/aprovechamiento-de-la-globalizacion-en-mexico.html>.
- SALGADO, Judith, *Globalización, migración y derechos humanos*, Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar, octubre de 2003, disponible en: <http://www>

*catedradh.unesco.unam.mx/BibliotecaV2/Documentos/Trata/Articulos/migra\_global\_dh.pdf.*

VÁSQUEZ VÁSQUEZ, Francisco Javier, “Impacto de la Globalización en el mundo Jurídico”, *Revista Opinión Jurídica*, junio de 2009, disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-25302009000100001](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-25302009000100001).

## ALTERNATIVAS PARA CUMPLIR LAS PRETENSIONES DE LOS ESTUDIANTES JURÍDICOS UNIVERSITARIOS DESDE LA TEORÍA DE DEL CAMBIO SOCIAL Y LA FORMACIÓN COTINUA DEL DOCENTE

Rodrigo MARÍN VILCHIS\*

**ABSTRACT:** Se ofrecen algunos parámetros que pueden llegar a ser puntos de referencia para que los docentes en educación jurídica universitaria puedan llegar a ser mejor aceptados socialmente y de este modo cuenten con esta ventaja para cumplir con las expectativas de los alumnos. Estas propuestas se realizan desde la perspectiva particular de la educación universitaria en México en el ángulo globalizado del mundo occidental contemporáneo. Se interpreta la problemática desde tres ópticas: a percepción que tienen los alumnos del fenómeno jurídico en la sociedad actual, los intereses generales de los estudiantes en disciplinas específicas y la expectativa que se tiene del el rol del académico a quien se le considerada como experto, guía consejero preclaro en asuntos legales. El análisis proviene de la consideración implícita que tiene el alumno de progresar en el conocimiento y la necesidad de la teoría vinculada a la práctica profesional. De ahí que el papel del docente sea considerado por el alumno como jurista versado. Este estudio tiene su fundamento en la teoría de del cambio social y a partir de faceta se evidencian ventajas y desventajas relativas a las exigencias sociales como la idea que tienen los estudiantes de sí mismos, los criterios de valor que los universitarios consideran como relevantes para formar parte del contenido académico y el modo ellos mismos elaboran la selección jerárquica de las situaciones más variadas. Además, considera el modo en que se posicionan los actores aprendiz y enseñante dentro del sistema educativo universitario,

---

\* Jurista, filósofo y humanista es doctorante en Derecho Penal y cuenta con estudios de posdoctorado en Derecho. Catedrático desde hace casi dos décadas en reconocidas Instituciones, se ha desempeñado como postulante en diversas materias.

los juicios culturales de mayor impacto, la interacción entre los actores educativos y la realidad así como la definición e importancia de la experiencia profesional. Se proponen alternativas a los docentes en educación jurídica universitaria para dar solución a la dificultad natural de cubrir las perspectivas de los estudiantes quienes pretenden tener como profesores expertos en la materia con gran experiencia en la práctica jurídica pero que adicionalmente esperan ser instruidos únicamente en conocimientos que a su juicio sean prácticos.

**PALABRAS CLAVE:** Educación jurídica, estudiantes universitarios, formación docente.

**ABSTRACT:** Some parameters that can become benchmarks for teachers in university legal education on becoming more socially accepted and thus have this advantage to meet with students expectations. These proposals are made from Mexico's University education particular perspective in the global angle of contemporary western world. The problem is interpreted from three points of view: 1) The perception that students have of the legal phenomenon in modern society, 2) What students interested in specific disciplines generally seek and 3) The role of academics as expert, guide and clarifying advisor on legal issues. The analysis comes from the implicit assumption that the student has to progress in knowledge and the need to link the theory to professional practice. Hence the role of the teacher to be considered by the student as versed lawyer. This study has its foundation in the theory of social change, and in it makes evidence of the advantages and disadvantages relating to social demands as is the students personal consciousness, the value criteria that university considered relevant to be part of the curricula content and the way they design the pecking order in varied situations. Also, consider how the actors (apprentice and teacher) in the university education system, cultural judgments of greatest impact, the interaction between actors and educational reality and the definition and importance of professional experience are positioned. Teachers alternatives in university legal education are proposed to solve the natural difficulty of bridging the perspective of students who identified the teacher as an expert the legal world with their expectation to be instructed only in matters they decide to be practical.

**KEYWORDS:** Legal education, university students, teacher training.

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *La percepción que tienen los alumnos del fenómeno jurídico de la sociedad moderna del presente*. III. *Lo que buscan los estudiantes interesados en disciplinas específicas*. IV. *El rol del académico como experto, guía, consejero y clarificador de asuntos legales*. V. *Bibliografía*.

## I. INTRODUCCIÓN

Esta ponencia pretende ofrecer algunos parámetros que puedan llegar a ser puntos de referencia para que los docentes en educación jurídica universitaria puedan llegar a ser socialmente aceptados y de este modo, puedan llegar a cumplir con la mayor parte de las expectativas de los alumnos. Es proponer alternativas a los docentes para dar solución a la dificultad natural de la perspectiva de los estudiantes quienes identifican al profesor con la pericia necesaria en el mundo jurídico y la posibilidad de que ofrezcan conocimientos útiles en la práctica. Este estudio tiene su fundamento en la teoría de del cambio social.

*Antecedentes: la teoría del cambio social*

La sociedad cambia. Si tomamos como referencia la Revolución Industrial podemos constatar múltiples cambios en nuestra población. La revolución económica ha hecho más palpable el cambio del entorno. Basta echar una ojeada a las complejas vías de comunicación que hoy disfrutamos: al drenaje profundo y suministro de servicios básicos luz, teléfono, calefacción, conexión en red, las nuevas y modernas edificaciones y aparatos que facilitan el inmenso flujo de información continua sin tener que desplazarse.

Pier Paolo Donati de la Universidad de Boloña,<sup>1</sup> considera al cambio social inmerso en los sistemas políticos, económicos y agregaríamos también el tecnológico. De ahí que el docente se encuentre en el contexto y como protagonista de un nuevo cambio social.

Si nos asomamos a la ventana de la tecnología es probable que los alumnos más jóvenes nos lleven la delantera, pero no mucha. Pero el tiempo como hace estragos en nuestros cuerpos, también lo hace en la sociedad.

Por esa razón se afirma que la historia y la cultura avanzan constantemente y del mismo modo evolucionan los patrones normativos y puntos de referencia. Cuando avistamos el futuro podemos divisar el final de la

---

<sup>1</sup> Donati, Pier Paolo, “La relación social como categoría de las ciencias sociales”, *Reis, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, núm. 90, 2000. pp. 37-77.

historia y entonces observaremos a la humanidad de modo uniforme. Así, hay quien considera que quienes proponen otros sistemas pueden desencadenar en nuevos controladores del orden social. Además para que haya una sociedad es indispensable la existencia de las normas lo que trae como consecuencia que si evoluciona una evoluciona la otra. Hay quien atribuye a la oposición el cambio social. Pero cuando el fenómeno social evoluciona y cambia aparecen también algunas restricciones hacia los vanguardistas, bien del orden social, bien del orden de reconocimiento académico.<sup>2</sup>

En efecto, la desviación o el cambio ocurre tanto en el profesor del derecho como en el estudiante. Ambos se restringen a características demográficas y socioeconómicas particulares que los distinguen.

Así, por ejemplo, tenemos que por lo general la edad de los profesores de Derecho suele ser más avanzada que la de los alumnos. Casi siempre será el caso de los jóvenes universitarios. Pero hay más de la idiosincrasia del profesor del Derecho:

Así se pone de manifiesto la relación que hay entre las ciencias sociales y el derecho. Éstas le proporcionan conocimientos para que el jurista pueda comprender mejor la realidad que va a juzgar. Dada la complejidad de la sociedad actual y la tendencia a la especialización profesional, cada vez es más importante que los juristas que se especializan en un determinado sector o campo jurídico posean conocimientos de las ciencias sociales relativas a ese sector; por ejemplo, quien se especialice en el derecho de sociedades necesita también una educación especializada en administración de empresas y en finanzas; quien se especialice en derecho administrativo, requiere también conocimientos especializados de administración pública.<sup>3</sup>

Por estas razones, se proponen diversas consideraciones desde un ángulo globalizado del mundo occidental contemporáneo, en particular desde la perspectiva universitaria de México.

## II. LA PERCEPCIÓN QUE TIENEN LOS ALUMNOS DEL FENÓMENO JURÍDICO DE LA SOCIEDAD MODERNA DEL PRESENTE

El alumno quiere progresar en el conocimiento. Por esa razón evoca su necesidad de la teoría aplicada a la práctica profesional.

---

<sup>2</sup> Fucito, Felipe, *Sociología del derecho*, 1a. reimpresión, Buenos Aires, Editorial Universidad, 1999, p. 18.

<sup>3</sup> Morales Velásquez, Andrés Alonso, *Derechos sociales fundamentales en la teoría jurídica de Luigi Ferrajoli, omisiones legislativas inconstitucionales y posiciones jurídicas sociales fundamentales*, Bogotá, Tesis de maestría en derecho, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia, Programa en investigación, 2010, p. 16.



Todos quieren resolver el caso de las personas famosas, de los grandes delincuentes. Las noticias y los medios de comunicación han encumbrado a temas polémicos como la disciplina militar, el libre albedrío respecto a la propiedad privada de las personas con cargos públicos o los escándalos morales de los artistas.

Sin duda que el Derecho es atractivo, pero la realidad es que en los juzgados se le otorga la pensión alimentaria a los hijos del obrero, el divorcio se decreta a petición de cualquier parte sin cuestionar su estrato social, económico o educativo, las órdenes de aprehensión se giran contra cualquier imputado y los impuestos se le requieren a todo ciudadano.

No es indispensable salir en la televisión para ser un buen jurista, tampoco es necesario un lingote de oro de honorarios para creer en el éxito. La realidad es una pero la sociedad cambiante espera las luminarias y la alfombra roja para creer que hasta entonces se ha logrado ser un profesional.

### III. LO QUE BUSCAN LOS ESTUDIANTES INTERESADOS EN DISCIPLINAS ESPECÍFICAS

El papel del docente es considerado tácitamente en un jurista versado, por eso enseñan más los profesores preparados que los ricos, los que saben trabajar que los que ocupan cargos de honor.

Para la academia es más valioso un profesor que se adecúa al nivel de sus estudiantes que el que pretende conectar con las teorías más vanguardistas de modo personal.

### IV. EL ROL DEL ACADÉMICO COMO EXPERTO, GUÍA, CONSEJERO Y CALIFICADOR DE ASUNTOS LEGALES

Pero el profesor no lo sabe todo. El sabio se da cuenta, como Sócrates, de su propia ignorancia y limitaciones. Pero los alumnos crean una expectativa que podría superarlo. Para ello se recomienda:

- Cuidar la propia imagen. Las expectativas sociales, económicas, culturales y académicas que tiene el estudiante podrían ser entorpecidas por la nube de alguna dolencia o diferencia paradójica con lo que se espera del futuro a lo que encuentra en la vida real. De ahí la importancia también de la imagen propia, que lícitamente puede disimular los defectos propios o deficiencias personales para no entorpecer las expectativas del dirigido.

— Actualizarse constantemente. Pero las apariencias no lo son todo. La riqueza con que el docente se debe nutrir constantemente no puede ocultarse, el interés y el entusiasmo contagian, la pasión por la ley y la justicia forman parte de la formación universitaria y sin duda impacta fuertemente en lo más jóvenes. ¿Quién no ha tenido un profesor de quien gusta gratos recuerdos y viceversa?

¿Cuáles son las ventajas o desventajas de las exigencias sociales como la conciencia personal que tiene los estudiantes de sí mismos? ¿Cuáles son los principales criterios de valor? ¿De qué modo elaboran los estudiantes la selección jerárquica en las situaciones más variadas? ¿Cuáles son los criterios culturales de mayor impacto? ¿Cómo se presenta la interacción entre los actores? ¿De qué modo se enfrenta la realidad?

Podemos proporcionar algunos parámetros a modo ilustrativo:

— El género. El género de los docentes de Derecho hasta después de mediados del siglo XX fue ocupado casi de modo exclusivo por varones y así mismo los estudiantes eran casi todos del sexo masculino hasta esa misma época. Así se determinó nombrar el título de Abogado o de Licenciado hasta que fue permitido el uso del cambio de género en la misma palabra. Por eso muchas mujeres se decían “Abogados”. En la actualidad el panorama es distinto. También las mujeres forman parte de la sociedad profesional del Derecho. El rol de la mujer adulta también ha variado y por lo tanto su incidencia social es distinta a la de hace algunas décadas. Los profesores de Derecho provienen de distintos orígenes de diversas posiciones económicas y los estudiantes también.

Pero el género también es relevante por cuestión educativa. Se sabe que ha sido habitual en el siglo XX el desempeño de las mujeres en el área educativa en general y que la intervención de los varones en el oficio educativo general es considerada como una profesión de menor categoría en comparación al prestigio que puede derivarse de la práctica profesional.<sup>4</sup> Así lo afirman los estudios de Emilio Tenti Fanfani (2005).

Por esa razón las mujeres, particularmente cuando tratan de insertarse en una sociedad dominada por los varones, tienen dificultades para adherir-

---

<sup>4</sup> Tenti Fanfani, Emilio, *La condición del docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, México, Siglo XXI Editores, 2007, p. 33.

se a determinadas esferas sociales pero se les atribuye el rol de educadoras a modo de reconocimiento de sus logros académicos aunque se dice que algunas pueden combinar estas funciones con parejas que ejercen el Derecho y por lo tanto se encuentran inmersas en un ambiente propicio.

- La situación económica. Tenti debate la realidad de las complejidades económicas y el desempleo que permite que la función docente tenga un reconocimiento parcialmente aceptado por la sociedad y una retribución relativa particularmente vinculados a los servicios sociales y de salud.<sup>5</sup> Pero los alumnos también se ubican en diversos estratos. Así tenemos una gran variedad de estudiantes. Los que de universidades privadas se distinguen por tener alumnos universitarios que se desplazan exclusivamente en vehículos particulares. Y ahí vemos al docente, en ocasiones bajando del transporte público con su portafolio llegando a la misma aula. Sin duda un encuentro frecuente, en ocasiones contradictorio y más de alguna vez un tanto incómodo.
- La situación familiar. Pero también se puede desgranar la situación familiar de cada profesor y ser valorada en su justa medida. Según algunos estudios la posición de jefe del hogar, el estado civil y la posición como principal proveedor económico varía lo que puede ofrecer un cambio estructural en la mentalidad del jurista impartidor del conocimiento.<sup>6</sup>

Del mismo modo los alumnos provienen de circunstancias especiales y muchas veces distintas a las de otras generaciones. Las familias tradicionales son cada vez menos frecuentes y los hijos nacidos fuera del matrimonio también son comunes. Esta experiencia hace que el alumno perciba los conocimientos, en ocasiones, bajo el tamiz de encuentros previos con la justicia para dirimir controversias familiares, frecuentemente de sus propios padres. He conocido estudiantes que han sido demandados por la vía civil con motivo de reducción de las pensiones alimentarias y en casos más agudos, hasta ha sido demandado el desconocimiento de la filiación lo que ofrece un panorama psicosocial más complejo.

- La edad. La edad es también una cualidad que debe de ser considerada en la interacción del aula, pero también se relaciona con el

---

<sup>5</sup> *Idem.*

<sup>6</sup> Tenti, *op. cit.*, p. 34.

dominio y madurez del conocimiento. Así los que gozan de mayor sabiduría, se puede decir que son como jóvenes fuertes mientras que quienes carecen de ella o bien, apenas se encuentran entrenando conocimientos superficiales son como niños. Más aún, quienes se obstinan en conocimientos erróneos son como los ancianos que no tiene la capacidad de progresar.

Se dice que no existe homogeneidad en la edad de los decentes de Derecho pero sin duda hay cualidades comunes: haber concluido al menos los estudios de licenciatura reconocidos por la autoridad. Pero ahí se derivan otras variantes como la calidad del aprendizaje adquirido por cada profesor, su capacidad de memoria, su propia experiencia profesional, su propio enfoque y sin duda también las circunstancias de su propia vida personal.

Pero la edad en el contexto del cambio social ofrece capacidades y habilidades distintas. Así habrá estudiantes con oportunidades y desarrollo de las tecnologías superiores a las de muchos docentes, aunque también hay situaciones inversas.

Le edad madura ofrece una mejor profundidad en el pensamiento, probablemente menor agilidad mientras que el alumno joven, habituado a las imágenes y a los videos, tiene expectativas de conocimiento frenético y sintético sin necesidad de abundar.

Como menciona Tenti Fanfani “A diferencia de la edad biológica de un individuo que es inexorablemente irreversible, la edad promedio de un grupo puede modificarse en ambas direcciones”.<sup>7</sup>

- La posición social. Este factor puede ser también un medio de influencia directa por la interrelación interpersonal. Muchos se encuentran convencidos de que los docente pertenecen siempre a las clases medias. Esta es una visión popular con algunas excepciones. Esto proviene, según Tenti de la apreciación general de quienes formamos esta masa social lo que no siempre corresponde la realidad. Pero no siempre se cumple. Se sabe que una posición económica desahogada permite una actividad adecuada a los centros educativos que ofrecen variedad de horarios. Así también la posición social de los alumnos puede influir en la actitud del educando. Una persona que se encuentre en situaciones apremiantes puede tener una menor disposición al aprendizaje.
- La economía. Pero el salario del docente también debe de ser considerado. El poder adquisitivo también es relevante. “La importancia

---

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 16.

de los ingresos que genera el trabajo docente está asociada con la posición que ocupan en sus hogares la distribución del ingreso”.<sup>8</sup> También el estudiante puede creer que por su solvencia económica los errores cometidos en el examen se pueden subsanar lo que ofrece una situación complicada para motivar el aprendizaje.

- La propia situación familiar. El rol del docente en su núcleo familiar también es relevante. En el estudio de Tenti se analizaron diversas situaciones personales como por ejemplo el estado soltero o casado, con hijos, con o sin pareja de acuerdo al género. Esto trae como consecuencia que es importante valorar la situación familiar personal, que sin duda puede influir en el desempeño de las funciones académicas pues la actitud, el estado de ánimo, el desgaste o las preocupaciones son elementos que por ningún motivo pueden despreciarse para el rendimiento docente.

La imagen de la clase, el concepto de pobreza, la trayectoria social presente y la expectativa a futuro también son elementos que muestran la validez del entorno.

Pero existen otros valores como lo son las afinidades políticas, los propios valores, los consumos culturales, la propia identidad y vocación y los proyectos personales.

- El dominio de las tecnologías. Como se ha mencionado, las nuevas generaciones se encuentran más familiarizadas al uso de la tecnología y de los aparatos electrónicos. Ha quedado demostrado que no solamente es la experiencia y el ejercicio en horas lo que forma expertos cuanto la temprana edad y la actitud de recepción del ejercicio digital lo que aventaja a las generaciones más jóvenes y a los sectores sociales más prestigiados.

Por esa razón, en este cambio social, el docente debe competir y correr a la par de sus alumnos, si bien no tratando de ganar la carrera de habilidad, hoy se encuentra obligado a conocer las bases y elementos fundamentales de comunicación tecnológica para comprender a estas nuevas sociedades. Feminizarse con los datos, las redes sociales, el flujo de videos, memes y cuestiones virales son parte de un nuevo lenguaje que algunos deben de aprender y otros ejercitar. “Muchas veces se ha planteado el cambio organizacional como un cambio dentro de la estructura aparente de la organización. Sin embargo, debe entenderse como un cambio en su cultura. Los

---

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 47.

administradores formales y los juristas, a partir de reglas técnicas y normas, poco pueden hacer en este sentido”.<sup>9</sup>

Se sabe de otros problemas sociales vinculados al abuso de la red como pueden ser la depresión, problemas físicos, financieros, bajo rendimiento laboral y académicos, relaciones interpersonales con frecuencia nocivas, dependencia, trabajo adictos, ludo topia, adicciones afectivas, exhibicionistas, compradores compulsivos y muchas otras.

Aquí se desenvuelve también el docente, probablemente menos vulnerable por razones de edad y de madurez pero sin duda también blanco fácil de la voráGINE tecnológica.

Estos parámetros en algunos puntos pueden ser sitios donde los estudiantes se midan y estén en condiciones de realizar una referencia objetiva de dónde está situado el profesor y en dónde se encuentre el alumno.

En efecto, existen diversos posicionamientos de los actores en el salón de clases. El aprendiz por un lado y el enseñante por el otro. Ambos dentro del sistema educativo universitario.

Entendemos, en síntesis, que el cambio de las organizaciones no reside ni en el cambio de personas ni en el cambio de estructuras formales, aunque ambos sean necesarios como complemento de otros cambios en profundidad. Sólo puede efectivizarse a través de un cambio en las expectativas de las posiciones del sistema, es decir, un cambio en las normas que rigen la acción, y que, como hemos sostenido reiteradamente a lo largo de este libro, sólo mínimamente son jurídicas o técnicas. No hay cambio unilateral, ni cambio por ley, ni cambio de personas en unas u otras posiciones que puedan alterar la realidad cultural: debe variarse una ética, las costumbres, los valores comprometidos en la acción. La ley podrá reforzar las ideas a condición de ser sentidas como apropiadas.<sup>10</sup>

- La importancia de la experiencia profesional. Este es sin duda uno de los faros con mayor destello en la academia. El ejercicio de diversas acciones con o sin éxito, el participar en el litigio, las acciones políticas simples, la gestión de diversos actos administrativos proporcionan la habilidad y conocimiento suficiente para compartir al iniciado de la facultad.

En conclusión, hemos pretendido ofrecer algunos puntos de referencia en educación de los alumnos de Derecho. Hemos mencionado diversos

---

<sup>9</sup> Fucito, *op. cit.*, p. 486.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 480.

problemas por los que atraviesa el docente para ser socialmente aceptado. Hemos analizado la percepción que tienen los alumnos de la realidad jurídica y sus principales pretensiones que con frecuencia son irreales. Hemos renovado la conciencia y reflexionado de que el estudiante ve en el profesor el modelo más acabado de virtud y es sin duda un testigo aspiracional al que todos deberían querer parecerse. Además hemos propuesto algunos medios que pueden paliar algunos defectos y carencias y valorado en su justa medida el deber de prepararse continuamente.

Nos hemos cuestionado sobre los valores actuales del estudiante así como de principales criterios culturales de mayor impacto y su confrontación con la realidad.

Hemos versado sobre el género, la situación económica, la situación familiar, la edad, la posición social, la economía, la propia situación familiar y el dominio de las tecnologías, así como la importancia de la experiencia profesional.

De ahí que podamos concluir que un profesor es un ejemplo a seguir, que podemos argumentar, sugerir y convencer de la pericia propia pero aunque nuestras palabras conmuevan, el ejemplo es lo único capaz de arrastrar al abismo del conocimiento.

## V. BIBLIOGRAFÍA

- DONATI, Pier Paolo, “La relación social como categoría de las ciencias sociales”, *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, núm. 90, 2000.
- FUCITO, Felipe, *Sociología del derecho*, 1a. reimpresión, Buenos Aires, Editorial Universidad, 1999.
- GUERRESCHI, Cesare, *Las nuevas adicciones*, trad. de Pablo Valle, Buenos Aires, Lumen, 2007.
- MORALES VELÁSQUEZ, Andrés Alonso, *Derechos sociales fundamentales en la teoría jurídica de Luigi Ferrajoli, omisiones legislativas inconstitucionales y posiciones jurídicas sociales fundamentales*, Bogotá, Tesis de maestría en Derecho, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia, Programa en investigación, 2010.
- TENTI FANFANI, Emilio, *La condición del docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, México, Siglo XXI Editores, 2007.

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO A LA LUZ  
DE LA INTERACCIÓN SIMBÓLICA.  
UNA REVISIÓN DEL MODELO  
DE HERBERT BLUMER

Guillermo MAÑÓN GARIBAY

I.

No es fácil aclarar de una manera simple aquello que sea el derecho; por un lado, puede decirse, desde un punto de vista lingüístico, que el derecho constituye una estructura de sentidos gracias al sistema de prescripciones objetivas que elabora; por otro lado, el derecho, entendido en su efectividad pragmática, es al mismo tiempo parte del entorno vital, o sea “*law in action*”. Como tal, el derecho siempre constituirá un repertorio de normas que deben ser obedecidas y, en su caso, impuestas por la fuerza. Pero antes de un factor social coactivo, el derecho representa un factor conciliador de los distintos intereses sociales, porque es evidente que las normas del derecho se encuentran determinadas tanto por factores económicos como no económicos, así como por relaciones fácticas de poder, tradiciones y costumbres. Estos múltiples intereses que afectan al derecho representan las distintas fuerzas sociales que es necesario equilibrar por medio de reglamentos, los cuales definirán los espacios legítimos para la acción y las garantías de la libertad y paz social. Con esto, el derecho se convierte en un elemento y expresión de la cultura, parte de la representación del mundo y de la idea del hombre.

En la forma en que el derecho regula la vida en comunidad con una intención normativa evidenciará, directa o indirectamente, una idea de hombre, i. e. una idea de cómo es visto y concebido el hombre, de cuáles son sus capacidades, de qué es aquello que le corresponde por naturaleza, de hacia dónde deba ser dirigido o alejado y protegido. E, inversamente, con esta idea de hombre, el derecho determinará los derechos subjetivos, impondrá obligaciones, concederá facultades, creará reglas procesales e instituciones con actividad normativa.



Esto quiere decir que la idea de hombre es resultado de un proceso dialéctico, a partir del cual se crean reglas concretas y principios generales que sirven de apoyo al orden social, el cual a su vez promueve la reflexión filosófica y nutre esa misma idea de hombre a lo largo del tiempo. De esta manera, el derecho, tanto por su aspecto teórico como práctico, constituye un factor de la conciencia del hombre mismo, ya que guía el quehacer humano de manera racional, forjando la conciencia humana frente al deber.

## II

1. Los antropólogos<sup>1</sup> afirman que el principio que regía la vida en las comunidades de cazadores y recolectores consistía en la adaptación al medio natural, según una distribución natural del trabajo y de la riqueza. Esto supuso el estancamiento e invariabilidad de las sociedades primitivas, aunque también su supervivencia. Las sociedades dirigidas por este principio de vida, organizador de la producción y distribución de la riqueza, recibieron el nombre de *sociedades acaudaladas* o *sociedades de la abundancia*,<sup>2</sup> porque las necesidades de toda la comunidad se veían por igual satisfechas y adaptadas a lo que su medio ambiente ofrecía.

Sin embargo, esto tuvo que cambiar al momento de volverse el hombre sedentario. Si bien no se sabe con certeza cuándo este principio de las comunidades de cazadores y recolectores fue desbancado por otro distinto, si se puede afirmar que el principio que lo sustituyó fue el del mandato.<sup>3</sup> El sociólogo alemán Alexander Rüstow<sup>4</sup> sugiere que fue en el neolítico, por causa de la invasión de tribus montadas a caballo y que, en razón de esto, pudieron someter a las sociedades nómadas y semi-sedentarias gracias a su movilidad y enorme fuerza (dando con esto lugar al mito de los *centauros*). Lo importante es que a partir de ese momento, las sociedades se estructuraron de forma piramidal, igual que las construcciones que en ese entonces erigieron, desplazando al principio de la adaptación, propio de las sociedades primitivas, estratificadas según las diferencias de parentesco (padre mandan sobre los hijos).

La dinámica del *principio de mandato* coadyuvó a organizar la sociedad desde la autoridad del rey o gobernante, sin que esto implicara la desapa-

<sup>1</sup> Leakey, Richard, "Capítulo VI", *The Making of Mankind*, Londres, WC1, 1981.

<sup>2</sup> Malinowski, Bronislaw, *Argonauts of the Western Pacific*, Nueva York, 1922.

<sup>3</sup> Heilbroner, Robert, *21st Century Capitalism*, Cambridge, 1993.

<sup>4</sup> Rüstow, Alexander, "Ortsbestimmung der Gegenwart. Eine universalgeschichtliche Kulturkritik", *Ursprung der Herrschaft*, 3 Bände, Band 1.

rición completa de la tradición y costumbres.<sup>5</sup> Gracias a la dinámica de este principio fue posible al hombre construir grandes palacios y conquistar vastos imperios, pero sobre todo fue posible realizar cambios deliberados en la trayectoria de la sociedad mediante la coerción, o sea, mediante de un mecanismo de imposición amenaza/castigo.

¿Cómo asegurar su poder la casta dominante en un tiempo de instituciones débiles? ¿Cómo se protege la sociedad misma de incurrir en la anomia total? El sociólogo norteamericano Peter Berger sugiere que la institución central, en las primeras sociedades de mandato, fue la religiosa, porque a través de ella aseguraba la autoridad del soberano una validez definitiva frente a cualquier intento de desobediencia o derrocamiento. Los dioses se convirtieron en los garantes del orden social al convertir el derecho a mandar en algo incuestionable.

También por eso se quiso presentar, en las sociedades arcaicas, el orden legal de la sociedad como equivalente al *orden cósmico* (dentro del cual la sociedad humana representaba un microcosmos).<sup>6</sup> En las comunidades medievales, e incluso en las modernas, este orden legal se presentó en forma de *ius-naturalismo*. En ambos casos, se trataba de dotar de estabilidad al orden social, creado por el hombre, “proyectándolo” en el universo o en los dioses.

### III

Si tomamos en su sentido lato el término “comunicación normativa” como la forma primordial que tiene el hombre de relacionarse, entonces caracterizar la cultura actual significa que la relación del hombre con su entorno se realiza predominantemente a través de normas. La cultura conceptual es aquella donde la naturaleza del hombre se caracteriza por ser simbólica —en el sentido de Cassirer<sup>7</sup>— y esto implica algo más que simple comunicación. El llamado lenguaje animal transmite, en el mejor de los casos, señales; mientras que el lenguaje del hombre construye al hombre mismo como símbolo. Cassirer propone que el hombre es un ser simbólico y el símbolo por excelencia es la palabra. Lo que significa que el mundo del hombre es el mundo de los significados lingüísticos; aquello que no tiene significado no es concebido

<sup>5</sup> Adam Smith afirma que en el antiguo Egipto era un sacrilegio ejercer un oficio distinto al de los padres.

<sup>6</sup> De esta forma se representa la tragedia ática en la antigua Grecia. Véase, Sófocles, *Edipo y Antígona*.

<sup>7</sup> Cassirer, Ernst, *Philosophie der symbolischen Formen. Zweiter Teil: Das mythische Denken*, WBG, Darmstadt, 1994.

(o concebible). El *sinsentido* es estrictamente hablando *nada*, límite de sentido e inteligibilidad.

Cassirer nos dice que el hombre crea su propia esencia al interponer entre él y la naturaleza el lenguaje. El hombre tiene, si se quiere así, la alternativa de hundirse en la inconsciencia animal o librarse de ella negando lo natural. La elección por lo segundo implica tomar distancia frente al objeto mediante la palabra para dar lugar a la conciencia de sí. Aunque, ciertamente, al tomar conciencia de lo que es por distanciamiento del mundo, construye un ser a “contrapelo” del mundo, negando el mundo, hasta sentirse ajeno a él. Entonces, dice Cassirer, no es de sorprender que la palabra no “coincida” con la cosa, porque ahora entre el lenguaje y el mundo se interpone precisamente la conciencia misma del hombre (sujetividad) como opuesta a la cosa (objetividad).

Sin embargo, no hay auténtica conciencia hasta que no se recupere la relación con el mundo. Esto ocurre a través del tiempo (o de la historia), utilizando a la conciencia como fundamento de la naturaleza (vía categorías), con el fin que el hombre se reconozca en ella. Para lo cual hay que transformarla, para lo cual hay que trabajarla; sólo así se reconoce y reconcilia la conciencia en el mundo. Y el mundo donde se reconoce la conciencia a sí misma es el mundo del sentido, de la *intencionalidad*. Aquello que ha sido alcanzado por el lenguaje del hombre lleva una intención, existe para su servicio. Esta idea la recoge el mito hebreo del Génesis bajo la exigencia de Yahvé al hombre de *nombrar*<sup>8</sup> los animales y demás cosas del mundo, confiririéndole de esta manera la gracia para erigirse en *señor* de la creación y someterla a su intención y servicio.

Hay que reparar en que nombrando las cosas, la actitud del hombre frente al mundo es de confianza; porque el signo subsume el objeto al lenguaje, haciendo coincidir la estructura del discurso con la del universo. De tal forma nace el orden, representado por la separación que lleva a cabo Yahvé entre luz y tinieblas. El lenguaje aproxima y familiariza al hombre con su entorno al volverlo inteligible; por eso, aunque alguien pueda concebir un mundo no verbal, independiente de las palabras (*cosa en sí*), nadie negará que la realidad del hombre sólo es posible mediante palabras. Una filosofía o ciencia (política) sin palabras es impensable.

---

<sup>8</sup> El nombre de las cosas para los hebreos es su esencia. El hecho de poder nombrar algo significa ascendencia sobre aquello que se impone el nombre. “25 El episodio de Nabal”, *Primer libro de Samuel*, 25 (No ponga ahora mi señor su corazón a aquel hombre brusco, a Nabal; porque conforme a su nombre, así es. El se llama Nabal, y la locura está con él: mas yo tu sierva no vi los criados de mi señor, los cuales tú enviaste). *Reclams Bibelllexikon*, el término “Name”, Stuttgart, 1992, p. 357.

Pero ¿cuál es el precio de esta confianza y conocimiento? La preeminencia del hombre sobre la naturaleza hasta el linde de la depredación total. Hoy no se puede decir con certeza dónde termina lo humano y dónde comienza lo *dado* o natural. Desde hace siglos el hombre ha dejado de ser natural, al grado de que hoy no se sabe qué es natural y qué es artificial. Muchos autores han llamado la atención sobre la diferencia entre la concepción antigua y la moderna respecto a la naturaleza: antes se sabía cómo era la naturaleza, ¡ahora no! Si para los antiguos la naturaleza y el ser humano eran términos opuestos, y lo uno se definía en contraposición a lo otro,<sup>9</sup> ahora esto no es así.

¿De qué forma la civilización ha avanzado y amenaza la naturaleza y la cultura? La respuesta constituye el problema central del humanismo: el problema del enfrentamiento entre civilización (visual) y cultura (conceptual). El doctor Jacques Bouveresse<sup>10</sup> lo expresa así remitiéndose a Oswald Spengler:

Eine der fundamentalen Formen des Gegensatzes zwischen Werden und Gewordenem im historischen Bereich besteht in der relativ alten und in der deutschen Tradition üblich gewordenen Unterscheidung von Kultur und Zivilisation ... jede Kultur mündet zwangsläufig in eine Zivilisation; und jede Zivilisation stellt den Untergang und schliesslich den Tod einer vorausgegangenen Kultur dar.

#### IV

El desarrollo de la vida económica acusa también múltiples ejemplos problemáticos, porque aquí también recibió un inmenso impulso la liberación y destrucción de las barreras que contenían fuerzas e intereses egoístas y de grupo. Hoy día es posible el enriquecimiento sin límite, tanto individual como social, resultado de la liberación de las fuerzas del mercado, del rechazo de la economía planificada y fundamento del bienestar material. No es este el momento de hacer una descripción exhaustiva, basta con remitir a la lectura de las cuatro “libertades del mercado” civil formuladas en el contrato de la Comunidad Europea<sup>11</sup> para darse cuenta que lo que allí está en juego son las múltiples formas de libertad para el enriquecimiento individual.

---

<sup>9</sup> Ver al respecto el estudio de Roger Bartra sobre la forma en se contraponen lo natural y lo civilizado a través concepción del salvaje. Bartra, Roger, *El salvaje en el espejo*, México, Era-UNAM, 1992.

<sup>10</sup> Bouveresse, Jacques, “Spenglers Rache”, en Sloterdijks, Peter, *Kritik der zynischen Vernunft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1987, p. 376.

<sup>11</sup> 1) Libre tránsito de mercancías, 2) libre tránsito de servicios, 3) libre asentamiento y 4) libre tránsito de capital y financiero.

Bajo este tenor, se independizó económicamente el individuo (libertad de mercado) y se le convirtió en fundamento de la vida económica. Se dijo que en la medida en la que las fuerzas productivas, en especial aquellas que buscan capital rentable y competencia en el mercado, emprendieran la liberación y demolición de los obstáculos y barreras —lo que sucedió a través de reglamentaciones jurídicas y tratados internacionales—, entonces tendría lugar un mejor posicionamiento del individuo según sus intereses y fuerzas productivas, porque de esa manera seguiría habiendo una liberación y expansión de las capacidades individuales.<sup>12</sup>

Este proceso económico pretendía dirigir los acontecimientos según la racionalidad económica estructurada por la *lógica funcional de sistemas*.<sup>13</sup> En ese contexto económico, los economistas comenzaron a hablar sin escrúpulos del “capital humano”, lo que mostró que el valor de los hombres se mediría con relación a su utilidad y contribución a la productividad, o sea, a su obtención de plusvalía y capacidad de competencia. Entendidos como “capital humano”, los hombres deberán ser baratos, flexibles, actualizados permanentemente, reciclables, sin relevancia alguna como personas. Hoy día, cualquiera encuentra una enorme gama de posibilidades de educación y especialización, con el fin de que sus conocimientos y capacidades amaestradas sean de valor mercantil, valor de cambio en el mercado laboral. Las exigencias del proceso económico impuso —e impone— al individuo pretensiones desmedidas en cuanto a flexibilidad, aprendizaje permanente, optimización “voluntaria” y total movilidad para la conservación y elevación de la productividad.<sup>14</sup>

Por causa de la globalización, la lógica funcional de sistemas proyecta al hombre a una dimensión más grande, a aquello que Hans Freyer describía como *sistema secundario*.<sup>15</sup> Esto significa que el sujeto aparece en este *sistema secundario* no como sujeto con libertad sino simplemente como portador de funciones, o sea, como una herramienta sucedánea según necesidades y exigencias. Por eso, el sujeto representa dentro del sistema funcional mismo (en este caso, de la economía, o del proceso económico crecientemente más globalizado) un “sistema secundario” con el fin de crear capital y ganancia (entendido esto último como factor determinante).

---

<sup>12</sup> Véase el trabajo de Heilbroner, Robert, *Capitalismo en el siglo XX. El capitalismo a distancia: el sistema de mercado*, México, 1997, pp. 23-73.

<sup>13</sup> Freyer, Hans, *Theorie des gegenwärtigen Zeitalters*, Stuttgart 1956, p. 79.

<sup>14</sup> Un análisis interesante sobre los efectos sociales del neoliberalismo se encuentra en la obra de Montes, P., *El desorden neoliberal*, Madrid, 1996, pp. 23-30.

<sup>15</sup> Freyer, Hans, *op. cit.*

c) Una variante más de este desarrollo individualista se deja ver en el derecho penal. Por un lado, ha habido un cambio hacia la descriminalización del orden de vida moral: aquello que no amenazan o perjudican directamente bienes privados, protegidos por el derecho, ha sido retirado del círculo de los delitos punibles y con ello dejado a la libre consideración individual de cada cual.<sup>16</sup>

El derecho penal, en el sentido del liberalismo, persigue una clara orientación hacia lo individual (prevención/rehabilitación); por tanto, la doctrina jurídica que le sirve de fundamento, enfrenta las obligaciones sociales del individuo, partiendo de un pensamiento sobre el bienestar general, a los derechos del mismo a bienes privados.

3. En el análisis del orden jurídico actual se revela la idea del hombre como la de un ser individual necesitado de protección y ayuda, con el fin de que pueda ejercer su libertad personal. El hombre debe ser protegido socialmente contra los riesgos de la vida: enfermedad, vejez, pobreza, invalidez, y, en cierta medida, también protegido contra pérdida de la plaza de trabajo y desempleo total. Pero hay que decir que no es por iniciativa contractual de cada cual que se toman precauciones legales y se crean sistemas de seguridad, porque aquí también operan las disposiciones a la manera de los “sistemas secundarios”: los hombres se entienden únicamente dentro del sistema de producción, como herramienta de trabajo, que es necesario mantener en óptimas condiciones de operación. Por eso, no se puede decir que haya una re-moralización del derecho privado, porque la manera como se exige y concede la solidaridad, dentro de los numerosos sistemas de seguridad y ayuda del Estado, es tomando al individuo sin referirlo a la familia o a la comunidad, como tampoco a obligaciones concretas de solidaridad social. La ayuda se organiza y realiza gracias al dinero, o sea, a través de contribuciones monetarias. Y sobre esta base se construyen organizaciones y modelos de comportamiento abstractos que aportan y reclaman las “prestaciones monetarias”, dando lugar a administraciones burocráticas y no solidarias o altruistas.<sup>17</sup> Esto tiene ciertamente muchas ventajas, ante todo el de insertarse dentro de la tendencia del derecho actual a individualizar las relaciones de convivencia; por eso, este sistema de protección social no se

---

<sup>16</sup> Tendencia que se observa desde los ensayos de J. S. Mill, por ejemplo: *On Liberty*, capítulo V. Ahí distingue Mill entre dos tipos de contrato y dos tipos de libertades, a saber: legal y moral. El contrato legal no puede ser incumplido, el moral sí. De ahí que la libertad legal esté restringida y la moral no.

<sup>17</sup> Sobre este proceso social ver: Fromm, Erich, *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*, México, 1970, pp. 96-130. Capítulo V, La sociedad del siglo XX: cambios cacterológicos.

opone a la tendencia individualizadora de las relaciones jurídicas, sino que procede de una manera paralela.

De esta manera, se conceptualiza al hombre a través de regulaciones públicas, según funciones y roles establecidos de manera estándar: “estudiante becado *conacyt*”, “beneficiario de apoyo para la vivienda *inofavit*”, “solicitante de empleo del *observatorio laboral* de la STPS”, “minusválido *conapred* protegido por la beneficencia social”, “adulto mayor afiliado al *inapam*”, etc. Desde esta concepción jurídica, aparece el individuo bajo la especie de “caso” para ser tratado como mandan las reglas vigentes.

4. Si el concepto de dignidad humana es un concepto vago es debido a que aquello que se proponga como “dignidad humana” depende de lo que se entienda por hombre, de la idea de hombre. De esta manera, la validez de la idea del hombre aristotélica o de la idea del hombre del modernismo no depende del concepto de dignidad humana; antes bien lo contrario, ese concepto de dignidad humana debe ser propuesto a partir de una idea de hombre que sirva de fundamento. Sin embargo, actualmente palidece crecientemente la idea de hombre en el derecho con el consecuente menoscabo de su capacidad de dirigir y orientar la vida hacia su realización concreta y correcta. Con ello se pierde un importante componente del derecho que dota de sentido a la pregunta de si es posible construir actualmente una idea del hombre en el derecho.

En el mejor de los casos, la idea de hombre prevaleciente hoy día será la idea de hombre autónomo e individual, producto de la Revolución Francesa y de la economía de libre mercado. Pero no es posible ignorar que el orden social muestra una enorme heterogeneidad que sugiere también la imposibilidad de concebir el orden legal desde una idea de hombre común y uniforme. Tal vez a esto se deba la creciente resonancia del sistema teórico de Niklas Luhmann, quien constituye un indicador de la expansión de la “nueva realidad”. Para Luhmann<sup>18</sup> el individuo no aparece más como punto de partida de la reflexión jurídica, sino como construcción, como producto de la comunicación o resultado de un sistema de estructuras, de comportamientos y relaciones.

En el futuro no se puede excluir la posibilidad de que el derecho vigente llegue a extraviarse por carecer de una idea coherente de hombre. La discusión actual sobre tecnología genética y bioética ofrece indicios sobre esto. Tómese como ejemplo la sentencia sobre el aborto legal en la ciudad de México, aquel que se practica poco antes de las doce primeras semanas,

---

<sup>18</sup> Luhmann, N., “Soziologie als Theorie sozialer Systeme”, en *Soziologische Aufklärung*, Oplade, 1993, pp. 50-66.

donde no se menciona la idea de hombre desde la cual se dirimió el problema. También sirva de ejemplo la decisión en algunos países desarrollados para crear y poner a disposición de la investigación científica embriones; o aquel otro problema bioético que tiene relación con el diagnóstico de pre-implantes embrionarios. Está por verse en qué medida tendrá lugar una discusión sobre estos temas en el futuro desde la concepción de una idea de hombre (y no se descarta que, aunque ese sea el caso, se le acuse de servir como superestructura ideológica que oculta los intereses del poder).



## DE LA ENSEÑANZA TRADICIONAL DEL DERECHO A LA ENSEÑANZA CREATIVA Y CONSTRUCTIVA DEL DERECHO

Rosa MERLÍN RODRÍGUEZ

**RESUMEN:** El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar acerca de la imperiosa necesidad romper el paradigma tradicional en la enseñanza del derecho y construir un nuevo paradigma constructivista para la formación de abogados y juristas no sólo competitivos, sino creativos, reflexivos, críticos y analíticos que respondan no sólo a las necesidades del mercado laboral sino de la sociedad.

En el contexto global educativo, las exigencias de habilidades, destrezas y competencias en el mercado laboral, implican un reto para las diversas instituciones de educación superior. En el ámbito jurídico, el mercado laboral exige abogados competitivos y especializados que demuestren la adquisición y desarrollo de habilidades, actitudes, capacidades y valores vinculados de la educación universitaria al mundo del trabajo. Por ello, la enseñanza del derecho debe romper el paradigma tradicional de la enseñanza del derecho y establecer un nuevo paradigma constructivista que propicie cambios en la organización y modelos académicos. Por tanto, un modelo de competencias no es el más viable para formar abogados y juristas de calidad capaces de responder a las exigencias del mercado laboral.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza constructivista, enseñanza tradicional, modelo de competencias, creativo, enseñanza del derecho.

**ABSTRACT:** This paper aims to reflect on the urgent need to break the traditional paradigm in the teaching of law and build a new constructivist paradigm for the training of lawyers and not only competitive but creative, thoughtful, critical and analytical jurists who respond not only to the but labor market needs of society.

In the global context of education, skills requirements, skills and competences in the labor market, involving a challenge to the various institutions of higher education. In the legal field, the labor

market requires competitive and specialized lawyers who demonstrate the acquisition and development of skills, attitudes, skills and values related university education to the world of work. Therefore, the teaching of law must break the traditional paradigm of teaching law and establish a new constructivist paradigm that promotes changes in the organization and academic models. Therefore, a competency model is not the most viable form of quality lawyers and jurists able to meet the demands of the labor market.

**KEYWORDS:** Constructivist teaching, traditional teaching, competency model, creative, teaching law.

¿Cómo formar abogados creativos, competitivos y críticos?, ¿Hasta dónde el modelo tradicional de enseñanza lo permite?, ¿qué modelo será necesario para lograrlo?, ¿Enseñar Derecho y preparar futuros abogados responde a una cuestión solamente de competencias?

La enseñanza tradicional del Derecho tiene su origen en la influencia romana, que sin duda ha permeado los planes de estudios y programas de las facultades de Derecho y el proceso de formación de los abogados y demás operadores jurídicos. Jorge Witker señala que la educación tradicional en el campo de la enseñanza jurídica, encuentra reforzada su hegemonía en la concepción estática del Derecho Romano, fundamento que sirve de inspiración y fuente a los sistemas jurídicos continentales, de donde América Latina se nutre para estructurar y plasmar sus instituciones jurídicas.<sup>1</sup>

Dicha influencia ha sido determinante para el establecimiento de la enseñanza tradicional del Derecho, donde el eje de la clase magistral es el profesor. En tanto, los alumnos juegan un papel pasivo y limitado frente al catedrático, que tiene la verdad absoluta del conocimiento.

Los profesores de Derecho, en su mayoría prácticos del derecho, no cuentan con una preparación pedagógica en la enseñanza del Derecho, lo cual genera se siga impartiendo la clase tradicional sin métodos didácticos que incorporen al alumno en la dinámica de la clase como sujeto activo y constructor de conocimientos.

Quienes carecen de esta orientación pedagógica se enfocan principalmente en la exposición verbalista y reproductora de textos legales, mediante los cuales se transmite una gran cantidad de información legal, y si bien se ejercita la habilidad memorística del estudiante... no *se* propicia en la adquisición de otras habilidades como el análisis, la síntesis, la argumentación

---

<sup>1</sup> Witker, Jorge , *Técnicas de la enseñanza del derecho*, 4a. ed., México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1985, p. 69.

y la capacidad lógico-jurídica para dar soluciones a los problemas que en concreto enfrentarán en el ejercicio de la profesión.<sup>2</sup>

Salvador Valencia Carmona señala que la educación jurídica padece una aguda escasez de auténticos maestros, ya que los requisitos generalmente exigidos para ingresar en la docencia en las facultades y escuelas de derecho han demostrado repetidas veces su ineficiencia, y por tal motivo resulta necesario agregar factores que revelen la personalidad del profesor, tales como cursos de didáctica, intensivos y periódicos; cuestionarios entrevistas y tests pronósticos; programas de formación y actualización de profesores; elaboración de un estatuto del personal docente que ofrezca la posibilidad de una verdadera carrera académica; así como el control efectivo de rendimiento docente, a través de inventarios o fichas acumulativas, informes escritos, escala de calificación por puntos, etcétera.<sup>3</sup>

Es imprescindible que la enseñanza del Derecho cambie su concepción dogmática sobre la formación jurídica de los abogados. Witker considera que el jurista y abogado deben formarse en una noción dinámica y abierta del Derecho. Remarcar su función social reguladora, su relación con los cambios sociales... Una concepción dinámica del aprendizaje del Derecho supone un cambio cualitativo, tanto de los contenidos y concepciones del Derecho como de los métodos didácticos aplicables, que apunte a hacer de la enseñanza jurídica una etapa creativa de la Ciencia Jurídica, como una instancia realmente formativa del licenciado y abogado que la sociedad reclama.<sup>4</sup>

¿Qué cualidades deben tener un abogado?, ¿cómo lograrlo desde la enseñanza del derecho? Steven Lowentsein considera que un abogado moderno debe ser un administrador de la crisis, es decir, percibir las nuevas demandas que la sociedad plantea al sistema jurídico y encontrar en él las respuestas flexibles y apropiadas para ir a la solución de los problemas en forma rápida y oportuna.<sup>5</sup>

El abogado, sin duda, debe ser un profesional en el derecho, con una visión multidisciplinaria que le permita llevar a cabo un análisis integral de los problemas jurídicos, al mismo tiempo, debe ser una persona ética, con pensamiento lógico jurídico, crítico, creativo, responsable, analítico, respe-

---

<sup>2</sup> Espinoza, Francisco, "Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del derecho", *International Journal of Good Conscience*, vol. 4, núm. 1, marzo, 2009, p. 31.

<sup>3</sup> Fix-Zamudio, Hector, "Docencia en las facultades de derecho", en Witker, Jorge (comp.), *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1976, p. 139.

<sup>4</sup> Witker, Jorge, *op. cit.*, p. 78.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 124.

tuoso de los otros y de las leyes. Lo cual le permitirá ser coherente entre lo que piensa, dice y hace.

Ignacio Burgoa, en su obra *El jurista y el simulador*, considera que el verdadero abogado debe ser un individuo libre, autentico, veraz, con valor cívico, honesto, con profundo sentido de justicia y conocedor del derecho. Con esta semblanza, a mi parecer ideal pero necesaria; el jurista es un garante de la sociedad en cuanto a que debe procurar que en ella impere la justicia y la seguridad.<sup>6</sup>

Lo anterior ha llevado a una tendencia hacia la renovación de la enseñanza del derecho, la crítica de la clase magistral y la búsqueda de propuestas de modelos alternativos para formar abogados y operadores jurídicos creativos y profesionales del derecho.

El contexto global educativo exige la adquisición de nuevas competencias, con el objetivo de preparar a los alumnos para adaptarse a las necesidades de una sociedad del conocimiento globalizada y en permanente cambio. El mercado laboral requiere abogados competitivos y especializados que demuestren la adquisición y desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes vinculadas a la educación universitaria al mundo del trabajo.

Resulta determinante entonces, que en las escuelas de derecho se preparen profesionistas comprometidos con los intereses de su profesión, de la sociedad a la que pertenecen, vinculados a los valores de la comunidad y con un amplio sentido de solidaridad.

Con la Declaración de Bolonia en 1999 surge el proyecto Tuning en Europa y América Latina, con el objetivo de trazar un modelo educativo por competencias para vincular la formación universitaria con el mercado laboral, además conquistar los siguientes objetivos:

- Armonización de los sistemas nacionales de titulación (grados y postgrados).
- Reconocimiento académico y profesional de los conocimientos y capacidades adquiridas en las universidades de los diferentes países parte, a pesar de la divergencia de los distintos modelos universitarios.
- Aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning), como una forma de enfrentar la competitividad económica y tecnológica.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Burgoa, Ignacio, *El jurista y el simulador*, 19a. ed., México, Porrúa, 2013, p. 17.

<sup>7</sup> Devoto, Carolina, *Enseñar derecho y preparar futuros abogados, ¿una cuestión metodológica?*, p. 206. Disponible en: [www.derecho.uchile.cl/ensenanzadelderecho/docs/articulos/carolina%20devoto.pdf](http://www.derecho.uchile.cl/ensenanzadelderecho/docs/articulos/carolina%20devoto.pdf).

En este sentido, cabe preguntarnos ¿hasta dónde un modelo de competencias puede formar abogados profesionales creativos, críticos y que respondan a las realidades sociales?

En un mercado laboral cada vez más estricto y caracterizado por la búsqueda de niveles de alta competitividad y complejización, no basta sólo con la enseñanza tradicional del derecho, transmitir información (normas, doctrina, decisiones judiciales) y controlar la retención memorística por parte de los alumnos. Es necesario comprender que el abogado siempre deberá participar de la resolución de problemas, sea directa o indirectamente, deberá efectuar análisis críticos, argumentar, tomar decisiones, transferir conceptos teóricos a la práctica, tener excelentes habilidades comunicacionales, tanto orales como escritas y capacidad de gestión de recursos informáticos, entre varias otras exigencias.

Es en las facultades de Derecho, el lugar donde deben definirse las competencias y gestarse las metodologías que formarán parte del proceso de enseñanza aprendizaje, con miras a la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que el estudiante enfrente con éxito los requerimientos del mercado laboral que lo recibirá al obtener su titulación.<sup>8</sup>

Un modelo de competencias no es el único modelo viable para formar abogados y juristas de calidad, capaces de responder a las exigencias del mercado laboral. Serna de la Garza considera que la enseñanza jurídica debe fijarse objetivos que desarrollen en el estudiante no sólo erudición, sino una serie de habilidades intelectuales y técnicas, así como de actitudes ante los procesos y la práctica jurídicos. Se requiere entonces de una enseñanza del derecho que busque como objetivos:

1. Que el alumno conozca y maneje la terminología legal, de reglas, principios y hechos de relevancia jurídica.
2. Que propicie en el alumno el desarrollo de habilidades como las de parafrasear, comparar, contrastar conceptos legales, argumentos y principios.
3. Que le permita desarrollar la habilidad de identificar cuestiones de derecho y de definir problemas legales.
4. Que le proporcione la habilidad de resolver problemas legales.
5. Que haga posible el desarrollo de la habilidad de juzgar críticamente el derecho, analizar críticamente la utilidad, la eficacia, las implicaciones sociales de la doctrina legal y del procedimiento, y de integrar perspectivas no legales en el proceso de resolución de problemas legales.

---

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 223.

6. Que desarrolle la habilidad de sintetizar y de crear marcos y sistemas conceptuales originales de carácter jurídico.<sup>9</sup>

La sociedad mexicana requiere de abogados comprometidos con el cambio nacional para lograr una sociedad más democrática y justa. Es ineludible que los estudiantes de derecho tengan una formación holística dentro de su carrera profesional. Desde la adquisición de conocimiento, el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias a través de diversos métodos de enseñanza cognitiva combinado con la práctica profesional hasta una formación humanista y constructivista.

El alumno tiene que verse como un todo, de manera integral, el profesor lo tiene que contemplar como un ser humano en todos sus sentidos, activo y participativo de su aprendizaje, por lo que la teoría humanista lo invita a que impulse al alumno a detectar sus necesidades físicas, materiales, emocionales y profesionales,<sup>10</sup> y así el alumno encuentre una autorealización y logre ser creativo, espontáneo y decisivo. De tal manera, que el docente puede incorporar la teoría humanista en las técnicas de la enseñanza del derecho, y así, interesarse en el alumno como una persona integral, siendo éste, el eje principal en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior, con el objetivo de que el estudiante se sienta autorealizado, sea creativo, espontáneo, aprenda de acuerdo a su experiencia y desarrolle habilidades para resolver problemas creativamente. Esta perspectiva humanista sensibiliza al docente de las necesidades del alumno y lo guía para que este las “descubra” y las “cubra”, así como sus intereses, inquietudes con lo cual puede desarrollar sus potencialidades porque el alumno se reconoce como responsable de sus actos, como un ser único y que existe al formar parte de un todo.

La formación de abogados merece urgentemente una perspectiva humanista para el desarrollen de habilidades intelectuales y cognitivas para potencializar el aprendizaje significativo, apoyado del memorístico, pero además, insistir en la autonomía del alumno para que este también proponga y aprenda con base en su experiencia de vida; por lo cual es importante

---

<sup>9</sup> Serna de la Garza, José María, “Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, México, núm. 111, disponible en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/111/art/art7.htm>.

<sup>10</sup> Pirámide de la autorrealización: Maslow, consideraba que la pirámide de la autorrealización era indispensable para un ser humano integral. Por lo cual es necesario cubrir las necesidades fisiológicas, de seguridad, sociales, estima y autorrealización. Dar al individuo un sentido de vida, armonía consigo mismo y con su entorno. La persona es la principal fuente de desarrollo integral.

propiciar actividades en equipo, actividades que lo involucren a resolver problemas jurídicos de manera creativa.

Por otra parte, el constructivismo destaca el rol activo del alumno en el proceso del aprendizaje; el conocimiento se adquiere por medio de un proceso de construcción, no absorción o acumulación de información proveniente del exterior. El modelo constructivista está centrado en la persona, en sus experiencias previas, a partir de las cuales procesa otras construcciones mentales o cognitivas.

De acuerdo a Vigotsky, la construcción del conocimiento se da en relevancia al aspecto social, el aprendizaje provoca y activa una variedad de procesos mentales que surgen en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje. La trayectoria del desarrollo es de afuera hacia adentro por medio de la internalización de los procesos interpsicológicos. En derecho esto puede gestarse a través del trabajo en equipo y la interrelación en sus procesos.

Para Piaget, el conocimiento se construye, no es una copia de la realidad. Conocer el objeto es transformarlo en función de los esquemas del organismo. La adaptación cognitiva, es resultado de la equilibración entre asimilación y acomodación, lo que implica que el conocimiento no está en realidad ni en el sujeto ni en el objeto, sino que es resultado de la interacción entre ambos.

Para Ausbel, la estructura cognitiva previa con nueva información ayuda a la formación de aprendizaje significativo, de modo que la interacción de conocimientos relevantes en la estructura cognitiva con nueva información adquiere un significado que permite anclarlos.

En este sentido, el constructivismo propone una manera diferente de concebir al alumno y al docente. El papel del profesor, resulta fundamental en guiar y organizar la construcción del conocimiento de los alumnos, pero con la colaboración colectiva de todos los integrantes de este proceso. La tarea del docente será crear un andamiaje que implica un proceso de cooperación entre el profesor y el alumno. De acuerdo a Bruner, la tarea del docente es crear una estructura sobre la cual el alumno pueda apoyarse en la construcción de su propio conocimiento. El alumno no es un sujeto pasivo del conocimiento, el alumno debe encontrar un sentido y utilidad al conocimiento. Por lo que el conocimiento será más útil si él puede alcanzarlo o construirlo por su propio esfuerzo.

Por tanto, el aprendizaje lo forma el alumno construyendo su propio conocimiento desde su propia experiencia, esto puede generarse a través de solución de problemas reales o simulaciones, normalmente en colabo-

ración con otros alumnos. Esto se conoce como proceso social de construcción del conocimiento. Algunas ventajas son que los alumnos ordenan sus ideas y las contrastan con otros compañeros. Lo cual, les da oportunidades de procesar lo que aprendieron.

El constructivismo tiene algunas variaciones, como el aprendizaje generativo, aprendizaje cognoscitivo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje contextualizado y construcción del conocimiento. Por lo que el docente debe reconsiderar esta propuesta desde el constructivismo y comprender que una de las principales labores del abogado es resolver problemas y para ello deberá analizar, argumentar, tomar decisiones, transferir conceptos teóricos a la práctica, tener excelentes habilidades comunicacionales, tanto orales como escritas y capacidad de gestión de recursos informáticos, entre varias otras exigencias.

De tal suerte, que el descubrimiento y las habilidades cognitivas involucradas en la solución de problemas ayuda a que el alumno recopile datos, los asocie descubriendo relaciones entre ellos, use procesos inductivos fortaleciendo habilidades cognitivas, lo cual ayuda a descubrimiento del estudiante de crear autoconfianza y ser asertivo estimulando su creatividad.

Por ello la importancia de romper con el esquema tradicional de enseñanza, así el abogado puede construir conocimiento nuevo, dar soluciones creativas, innovar, proponer. Señala Richard Suchman la importancia del descubrimiento y las habilidades cognitivas involucradas en la solución de problemas lo cual ayuda a que los estudiantes de derecho, futuros abogados, sean aprendices activos que exploren, cuestionen, resuelvan problemas, razonen inductivamente, inventen y descubran.<sup>11</sup>

El derecho no puede ser propuesto como un saber inmutable, constituido en sistema, sino como un conjunto de problemas ordenados de manera variable, para los cuales hay respuestas o intentos de respuestas más o menos temporales y que obedecen a opciones de valores frente a una situación determinada.<sup>12</sup> Lo cual se traduce en la participación del alumno de manera activa en la construcción de nuevo conocimiento.

Este papel activo, basado en la visión constructivista, donde el abogado construye soluciones, fundado en sus experiencias, pero además, como señala Piaget: los alumnos construyen el conocimiento al interactuar con el medio, lo cual contribuye a modificar sus esquemas cognitivos y cambiar

---

<sup>11</sup> *Inquiry Training Model (The Suchman Inquiry Model)*, disponible en: <http://iasethrissur.edu.in/public/downloads/SuchmannInquirywriteup.pdf>.

<sup>12</sup> Serna de la Garza, José María, "Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México", *op. cit.*



la realidad. Labor que el estudiante de derecho debe trabajar diariamente, puesto el dinamismo del derecho y la realidad social provocan cambios que deben atenderse.

En este tenor, el docente debe establecer en el aula un ambiente propicio para el proceso enseñanza-aprendizaje, generar un clima de armonía, respeto solidaridad, pero además, la clase debe constituirse en una búsqueda colectiva, conectada a situaciones sociales en donde el fenómeno jurídico opera reproduciendo en el aula los mecanismos reales de producción del derecho.<sup>13</sup>

### *Reflexión*

A manera de reflexión podemos considerar la imperiosa necesidad de innovar el sistema de educación superior en la enseñanza del derecho, que implica un reto, por una parte, inducir cambios en la organización y modelos académicos; y por otra, en los roles tradicionales de profesores y estudiantes para propiciar nuevas formas de organización académica que integrará al estudiante como sujeto activo en el proceso enseñanza aprendizaje, además en concordancia de una perspectiva humanista y constructivista para generar abogados competitivos, creativos y críticos, y docentes e investigadores jurídicos comprometidos con tan honorable profesión.

### BIBLIOGRAFÍA

- BURGOA, Ignacio, *El jurista y el simulador*, 19a. ed., México, Porrúa, 2013.
- DEVOTO, Carolina, *Enseñar derecho y preparar futuros abogados, ¿una cuestión metodológica?*, disponible en: [www.derecho.uchile.cl/ensenanzadelderecho/docs/articulos/carolina%20devoto.pdf](http://www.derecho.uchile.cl/ensenanzadelderecho/docs/articulos/carolina%20devoto.pdf).
- ESPINOZA, Francisco, “Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del derecho”, *International Journal of Good Conscience*, vol.4, núm.1, marzo, 2009.
- FIX-ZAMUDIO, Héctor, “Docencia en las facultades de derecho”, en WITKER, Jorge (comp.), *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, 1976.
- Inquiry Training Model (The Suchman Inquiry Model)*, disponible en: <http://iasethrissu.edu.in/public/downloads/SuchmanInquirywriteup.pdf>.

---

<sup>13</sup> *Idem*.

- SERNA DE LA GARZA, José María, “Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, México, núm. 111, disponible en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/111/art/art7.htm>.
- WITKER, Jorge, *Técnicas de la enseñanza del derecho*, 4a. ed, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1985.

## NEUROCIENCIA, CONSTRUCTIVISMO Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN EL POSTDIGITALISMO O ERA DE LA NATIVIDAD DIGITAL

Diego Javier MESA RADA\*

RESUMEN: La ponencia que se presenta es una especie de segunda parte de otro documento del mismo autor, denominado: “Nativos digitales. El reto de enseñar Derecho en la actualidad”, el cual fuera publicado en el número 24 de “Academia. Revista para la Enseñanza del Derecho”, publicación semestral realizada por la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

En el artículo reseñado, el profesor Mesa Rada presentó un informe sobre la investigación realizada, en relación con la enseñanza del Derecho a los nativos digitales y el reto al que se ven enfrentados los docentes de las Facultades de Derecho en esta época rápidos y continuos cambios tecnológicos; sin embargo, la investigación no se quedó allí y, para darle un poco más de profundidad, abordó el tema de la relación que puede existir entre las diversas corrientes pedagógicas, o al menos algunas de ellas (especialmente la del constructivismo), con la neurociencia, a fin de entregar mayores elementos que permitan concientizar a los docentes sobre una circunstancia particular: el grueso de la población a la que se le está enseñando Derecho, en esta época del postdigitalismo es nativa digital o inmigrante digital y requiere de nuevas propuestas pedagógicas para acercarse a ella y formarla integralmente.

PALABRAS CLAVE: Neurociencia, constructivismo, enseñanza del derecho, postdigitalismo, nativos digitales.

---

\* Abogado egresado de la Universidad Libre de Pereira, Magíster en Derecho Procesal de la Universidad de Medellín y estudiante regular de los cursos de Doctorado en Derecho con Énfasis en Derecho Civil de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Conciliador en Derecho con Diplomados en Pedagogía Universitaria y en Didáctica, Currículo y Evaluación. Docente universitario vinculado actualmente como Profesor Auxiliar de tiempo completo a la Universidad Cooperativa de Colombia, donde ha dirigido las áreas del Derecho Privado y Derecho Procesal. *e-mail: mesa\_diego@hotmail.com, diego.mesa@campusucc.edu.co.*

**ABSTRACT:** The paper presented is a sort of second part of another document from the same author, called “Digital Natives. The challenge of teaching Law at present”, which was published in issue 24 of “Academy. Journal for Legal Education” published biannually by the University of Buenos Aires-Argentina.

In that Article reviewed above, the Professor Mesa Rada submitted a report about the investigation, regarding legal education to the digital natives and the challenge that confronted the teachers of the law faculties in this fast time of continuous and rapid technologies changes; however, the investigation did not stay there and to give it more depth, addressed the issue of the relationship that may exist between the different educational streams, or at least some of them (especially constructivism), with neuroscience in order to provide further elements to sensitize teachers on a particular circumstance: the bulk of the population that is being educated in laws at this time of postdigitalismo is digital natives and digital immigrants and requires new pedagogical proposals for approach it and form it integrally.

**KEYWORDS:** Neuroscience, Constructivism, Teaching Law, Post-digitalismo, Digital Natives.

**SUMARIO:** I. *Introducción.* II. *Los nativos digitales, los inmigrantes digitales y la enseñanza del derecho.* III. *La dicotomía: docentes del siglo XX educando en el siglo XXI-alumnos del siglo XXI formados para una sociedad del siglo XX.* IV. *Teorías y modelos pedagógicos tradicionales, neuropsicología, neurociencia cognoscitiva, neuroeducación y neuropedagogía.* V. *Algunas teorías neurocientíficas.* VI. *Relacionando las teorías con base neurocientífica con el constructivismo.* VII. *Bibliografía.*

Las consecuencias de un cambio de paradigma. Lo viejo no termina de irse y lo nuevo llega marcado por la constitución de redes ubicuas, la crisis de las intermediaciones y la pérdida general de orientación institucional. La universidad al igual que la escuela primaria o los bachilleratos se pregunta ¿hacia dónde vamos?, ¿sirve a los alumnos lo que estamos enseñando?, ¿Qué deberíamos enseñar?, ¿Cómo deberíamos enseñarlo?...

Pero la universidad no sólo transmite conocimiento a las nuevas generaciones: tam-

bién lo genera. El cambio de paradigma que mencioné anteriormente también afecta a las formas tradicionales de generar, distribuir y consumir el conocimiento...<sup>1</sup>

## I. INTRODUCCIÓN

La ponencia que se presenta es una continuación de otro documento del mismo autor, denominado: “Nativos digitales. El reto de enseñar Derecho en la actualidad”, el cual fuera publicado en el número 24 de “Academia. Revista para la Enseñanza del Derecho”, publicación semestral realizada por la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

En el artículo reseñado, el profesor Mesa Rada presentó un informe sobre la investigación realizada en relación con la enseñanza del Derecho a los nativos digitales y el reto al que se ven enfrentados los docentes de las Facultades de Derecho en esta época de rápidos y continuos cambios tecnológicos; sin embargo, la investigación no se quedó allí y, para darle un poco más de profundidad, abordó el tema de la relación que puede existir entre las diversas corrientes pedagógicas, o al menos algunas de ellas (especialmente la del constructivismo) con la neurociencia, a fin de entregar mayores elementos que permitan concientizar a los docentes sobre una circunstancia particular: el grueso de la población a la que se le está enseñando Derecho, en esta época del postdigitalismo o era de la “natividad digital”, es nativa digital o inmigrante digital y requiere de nuevas propuestas pedagógicas para poder acercarse a ella y formarla integralmente.

Por ende, se comenzará por decir que es un hecho notorio como, durante la evolución del ser humano, la educación ha jugado un papel trascendental para llegar a ser una de las especies con mayor desarrollo en la faz de la tierra y, por ello, la evolución de las escuelas del pensamiento y las teorías del aprendizaje no son una sorpresa para nadie, aunque, en un principio, el enfoque del estudio científico sobre las mismas tuviera una perspectiva casi que exclusivamente psicológica. Tal circunstancia ha cambiado y, en la actualidad, el aprendizaje ha trascendido a otras órbitas, entre ellas el campo de la neurociencia,<sup>2</sup> tanto que, para algunos autores, más que una perspectiva, la neurociencia se ha convertido en una necesidad para la edu-

<sup>1</sup> Scolari, Carlos A., “Prólogo. Pensando lo «post», en espera del «pre»”, en Pardo Kuklinski, Hugo, *Geconomía: un radar para producir en el postdigitalismo*, Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona, 2010, p. 17.

<sup>2</sup> Chunk, Dale H., *Teorías del aprendizaje*, México, Pearson Educación, 1997, p. 30.

cación.<sup>3</sup> Sin embargo, la búsqueda de una teoría del aprendizaje desde allí, ha premiado el comportamiento biológico del cerebro pero ha olvidado la existencia de las teorías del aprendizaje tradicionales, es decir, ha desechado las corrientes pedagógicas, tal y como las corrientes tradicionales omitieron otrora a la neurociencia, o, de la misma forma, como en la actualidad parecen ignorar la llegada de nuevas épocas.

Y ello resulta obvio, por cuanto, en la época de la “natividad digital” o postdigitalismo se le huye a lo tradicional y, además, los avances tecnológicos y científicos han llevado a olvidar cada vez más que, tanto las teorías como la educación misma está dirigida a seres humanos y no a máquinas; esta circunstancia parece reflejada en los docentes, quienes normalmente siguen enseñando de forma tradicional pues olvidan que el grueso de sus alumnos son, en la contemporaneidad, nativos digitales o inmigrantes digitales,<sup>4</sup> o incluso más grave aún, no se ha dado cuenta de esto ni de la llegada de la “natividad digital”.

Ahora, teniendo en cuenta que: a) uno de los mayores exponentes del constructivismo, como lo es Vigotski, dejó su teoría inacabada con ocasión de su fallecimiento en 1934, a la temprana edad de 37 años; así como b) el hecho de no haber podido conocer, el autor anteriormente citado, muchos de los grandes avances tecnológicos y científicos en muchos campos, entre ellos el de la neurociencia, por cuanto tales sólo se dieron después de su fallecimiento; es que no se nota descabellada la posibilidad de generar con base en el constructivismo y la neurociencia una teoría del aprendizaje más moderna, en este sentido Zubiría Remmy señala: “...el constructivismo como escuela de pensamiento y teoría del aprendizaje resulta ser una clara alternativa para la modernización de modelos educativos en una era de postmodernidad que marca el siglo XXI”.<sup>5</sup>

## II. LOS NATIVOS DIGITALES, LOS INMIGRANTES DIGITALES Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Desde el punto de vista teórico, resulta interesante todo esto de unir la teoría del aprendizaje constructivista con las teorías del aprendizaje expuestas

---

<sup>3</sup> Salas Silva, Raúl, “Does education really need Neuroscience?”, *Estudios pedagógicos*, Valdivia, núm. 29, 2003, pp. 155-171.

<sup>4</sup> Piscitelli, Alejandro, *Blog Docentes de nativos digitales*, Colombia aprende, 2008, disponible en: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-228187.html>.

<sup>5</sup> Zubiría Remy, Hilda Doris, *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*, Barcelona, Plaza y Valdés, 2004, p. 11.

por la neurociencia, sin embargo, la pregunta que se debe estar haciendo un docente de una facultad de derecho al leer esto, es como ello le va a servir para mejorar la formación de sus actuales alumnos que serán la próxima generación de abogados. En los próximos párrafos se espera poder dar una respuesta a este interrogante.

Se ha afirmado con anterioridad en este documento que en la época de la natividad digital, la gran mayoría de los alumnos de las facultades de derecho son, nativos digitales o inmigrantes digitales, es decir, "...sujetos, por un lado «hablantes nativos» del lenguaje digital de los ordenadores, los videojuegos e internet", conocidos como nativos digitales y por otro lado por "Aquellos de nosotros que no nacimos en el mundo digital, pero que, en algún momento más avanzado de nuestras vidas quedamos fascinados y adoptamos muchos o la mayoría de los aspectos de la nueva tecnología somos, y siempre lo seremos en comparación con ellos, Inmigrantes Digitales...".<sup>6</sup>

Esta circunstancia no se compadece con la enseñanza del derecho que todavía es muy tradicional y transmite conocimiento, mayormente, según modelos teóricos del siglo XIX,<sup>7</sup> pese a que la forma de pensar, procesar y adquirir el conocimiento en el nativo digital parece totalmente diferente a la del inmigrante digital y a la de quien no ha tenido mayor contacto con la tecnología.<sup>8</sup>

Por esto se piensa que una teoría del aprendizaje con un mayor grado de conciencia de la postmodernidad, la postdigitalización o de la llegada de la era de la natividad digital, que no pierda de vista el constructivismo (especialmente el social o dialéctico) como norte y que se deje acompañar en su camino de las teorías del aprendizaje expuestas por la neurociencia, mismas mencionadas con anterioridad, puede llevar a mejorar enormemente la formación de los alumnos en las facultades de derecho en cada área particular (para el caso de interés de quien aquí escribe, para las áreas del derecho procesal y el derecho privado).

Sin embargo, esta propuesta pedagógica no puede perder de vista, tampoco, el papel activo que debe tener el alumno y el deber del docente de concientizar al nativo y al inmigrante digital sobre la importancia que es-

---

<sup>6</sup> Piscitelli, Alejandro, "Nativos digitales", *Contratexto Digital*, 2008, disponible en: <http://es.scribd.com/doc/96545656/Nativos-digitales>.

<sup>7</sup> Sánchez Vásquez, Rafael, "Educación, ciencia y cultura", *Memoria del VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional. Algunas consideraciones sobre la docencia e investigación jurídica en México*, México UNAM, 2002, p. 297.

<sup>8</sup> Krotosky, Aleks, *La revolución virtual*, Youtube, 2010, disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=kisHrAEjG00&feature=related>.

tos tienen en la realización de la misión y la materialización de la visión de una Institución de Educación Superior, sobre todo en la educación por competencias, donde gran parte de la responsabilidad del proceso enseñanza-aprendizaje y de la construcción de conocimiento queda radicado en su cabeza.

Una razón para ello es que el problema de la enseñanza actual del Derecho no es sólo del docente, por el contrario, en la actualidad el alumno desempeña un rol importante en dicho proceso de enseñanza y en la generación de propuestas para mejorar su proceso de aprendizaje; lo que en ningún momento quiere decir que la responsabilidad del docente en la búsqueda de soluciones para el problema común se pueda trasladar al alumno, pues existe un alto grado de convencimiento en quien aquí escribe sobre que la responsabilidad sigue estando en cabeza del docente, por corresponderle el direccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la elección y ejecución de las estrategias y métodos más eficientes para lograr un adecuado proceso formativo en los futuros abogados; sin embargo, no se puede olvidar que incluso hay metodologías para la educación donde el grupo de alumnos eligen dentro de una variedad de posibilidades, cual va a ser la estrategia con la que se llevará a cabo su proceso de enseñanza-aprendizaje y le corresponde al docente, en calidad de tutor o asesor, dirigir este proceso<sup>9</sup> sin perder de vista la estrategia elegida.<sup>10</sup>

Y todo ello debe ir interrelacionado con las teorías y modelos pedagógicos, los cuales deberían estar directamente relacionados con la neurociencia como pasa a explicarse a continuación.

### III. LA DICOTOMÍA: DOCENTES DEL SIGLO XX EDUCANDO EN EL SIGLO XXI—ALUMNOS DEL SIGLO XXI FORMADOS PARA UNA SOCIEDAD DEL SIGLO XX

Julián de Zubiría Samper afirma que “el problema esencial de toda educación es resolver el interrogante en torno al tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar”.<sup>11</sup>

En desacuerdo con Zubiría, se piensa que en la educación actual no sólo debe considerarse esta circunstancia futura, es decir, el hombre y la so-

---

<sup>9</sup> Velandia Mora, Crisanto, *Modelo pedagógico con fundamentos en cibernética social*, Medellín, Colombia, Universidad Cooperativa de Colombia, 2005, p. 54.

<sup>10</sup> *Idem.*

<sup>11</sup> De Zubiría Samper, Julián, *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2006, p. 39.



ciudad a donde se pretende llegar con el proceso educativo, por el contrario, debe tenerse en cuenta tanto el pasado como el presente de la sociedad donde se pretende formar a alguien y, de igual forma, el tipo de hombre que, siendo parte de esa sociedad, realiza su proceso formativo. En este sentido se puede reconocer que no fue lo mismo formar al hombre en la sociedad del siglo II para la sociedad esa época, que a aquel quien inició su proceso formativo en el XVIII o XIX por haber sido educado, a su vez, para hacer parte de su contemporaneidad.

Empero, las circunstancias de estas sociedades y de los hombres educados para ellas no son en nada comparables con las que padece en la actualidad el ser humano del siglo XX, que vive para una sociedad del siglo XXI y donde, gracias a los rápidos avances tecnológicos, estas personas nacidas en el siglo anterior no se lograron acabar de formar para el siglo siguiente. Pese a ello, muchas de estas personas nacidas en el siglo XX son docentes y en su rol están, supuestamente, formando los hombres del siglo XXI, cuando ni siquiera ellos mismos han sabido afrontarlo y, lo peor, por ello siguen educando a sus alumnos para hacer parte de una sociedad del siglo anterior, cuando deberían formarlos para que se integren a una sociedad aún más avanzada y actual.

Siendo esto así, resulta paradójico que personas inconscientes de la llegada de la natividad digital estén formando a los inmigrantes digitales y los nativos digitales reinantes hoy por hoy, especialmente cuando su cerebro opera de forma diferente, pues a los nativos digitales el cerebro ya no les funciona igual que el de sus antepasados, motivo por el cual aprenden de forma diferente y, por obvias razones, ante estas circunstancias, requieren formarse de manera distinta.<sup>12</sup>

Es en este sentido que una teoría pedagógica y un modelo pedagógico debe formar para hacer hombres de vanguardia, quienes serán parte de una sociedad más avanzada que aquella en la que nacieron, prácticamente, en la actualidad el docente asume, en su actividad diaria, el reto de formar hombres del siglo XXI para una sociedad (que a muchos le parece salida de un sueño) del siglo XXII.

Y es que, un docente nacido antes de la última década del siglo pasado, todavía, probablemente, se sienta abochornado por los teléfonos inteligentes, la tecnología *touchscreen*, los formatos mp3, mp4, los procesadores de texto, los lectores de voz, los trenes supersónicos, los viajes comerciales al espacio, la llegada de mercados globalizados, etcétera.

---

<sup>12</sup> Krotosky, Aleks, *op. cit.*

Es decir, retomando la idea, la mente de las personas del Siglo II no necesitaba formarse para una sociedad diferente a la que estaban viviendo, así como tampoco los seres humanos del siglo XVIII o XIX, pero a aquellos que nacieron en la última década del siglo XX e iniciando el siglo XXI, es decir, el grueso de nuestros actuales alumnos de las facultades de derecho, si lo requieren y con suma urgencia.

#### IV. TEORÍAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS TRADICIONALES, NEUROPSICOLOGÍA, NEUROCIENCIA COGNOSCITIVA, NEUROEDUCACIÓN Y NEUROPEDAGOGÍA

Sin embargo, como se sabrá, cambios de esta dimensión no se dan de la noche a la mañana, son fruto de la evolución del ser humano como especie, misma que va atada a la educación, reconociéndole a esta el papel preponderante que ha jugado en la posibilidad que tienen los seres humanos en la contemporaneidad, para haber llegado a ser una de las especies con mayor desarrollo en la faz de la tierra. Este reconocimiento va ligado a la evolución lograda por las teorías y modelos pedagógicos, que valga señalar no son una sorpresa para nadie a causa de la trascendencia de la educación para nuestra especie, sin embargo, al mirar la cientificidad de la educación en el siglo XX se puede observar que su desarrollo tuvo una perspectiva con bases mayormente psicológicas. “Ni Piaget, ni Luria, ni Vygotsky fueron pedagogos. Desde la psicología, abrieron un camino, que la pedagogía, medio siglo después, aún no ha logrado recorrer”.<sup>13</sup>

Sin embargo, estas teorías y escuelas de pensamiento del siglo XX dentro de las cuales se destacan, entre otras, teorías conductistas tales como: las de Thorndike (Conexionismo) Pavlov (Condicionamiento), Watson (Conductismo), Guthrie (Principios aplicables al asociacionismo), Skinner (Condicionamiento operante), Bandura (Cognoscitiva social), Pavio (Doble código); teorías cognoscitivas del aprendizaje, tales como Bruner (Conocimiento cognoscitivo), Ausubel (Aprendizaje significativo); teorías constructivistas, ya sean exógenas, endógenas o dialécticas, entre ellas, Piaget (Constructivismo), Vigotsky (Sociocultural); dejaron de lado las teorías neurocientíficas, incluso las propuestas dentro del mismo siglo XX, como son la teoría neuropsicológica de Luria, los paradigmas neurocientíficos cognitivos tanto Estructuralista con Broca, Fritsch y Hitzig, Bard, Mouncastle, Hubel y Wiesel, Allman y Kass, como el Funcionalista representado por el mismo Luria,

---

<sup>13</sup> De Zubiría Samper, Julián, *op. cit.*

Geschwind, así como a otros: Stuss, Tulving y con mucha mayor razón, las más nuevas de Sperry, Mclean, de Beauport, Herrman, Williams, Gardner.

Una razón que puede explicar esto es que, en un principio las teorías neurocientíficas fueron una especie de derivación de teorías expuestas en la psicología experimental, al respecto afirman Sierra-Fitzgerald y Munévar<sup>14</sup> que esta última disciplina mencionada nació con la investigación psicofísica de Fechner (1860) y bebió de diversas fuentes tales como la reflexología rusa fundamentada en el trabajo de Pavlov, el conductismo americano, la psicología de Gestalt y la obra de Hebb;<sup>15</sup> todo ello luego retomado por las neurociencias, pero después de recorrer un camino que pasa por utilización de la neurofisiología entre 1938 y 1971 con estudios desarrollados por algunos de los citados, entre ellos Allman y Kass, Hubel y Wiesel, Bard, Mouncastle, Woolsey, Marshall y Bard, entre otros y por los estudios hechos desde la neuropsicología y la frenología, como los de Flourens. Sin embargo, este camino sólo vino a rendir sus mayores avances, una vez ingresaron la ciencias cognitivas a permearlo, con estudios como los de Shepard & Cooper, Kosslyn y Andersen, Gazzaniga, Ivry y Magnum, todos estos desarrollados en las últimas dos décadas del siglo XX, hasta llegar a Damasio, Gagne, Leblanc y Rosseau, Ktscher, Dawson y Guare, Meltzer, Cooper-Kahu, Caron.<sup>16</sup>

En esta medida acuñar términos como: neuroeducación, área dónde el profesor Español Francisco Mora ha trabajado incansablemente, o, neuropedagogía usado, entre otros, por el colombiano Carlos Alberto Jiménez Vélez; no resulta tan descabellado.

Ahora querido lector, no sé si le pase igual, pero una muestra sobre que tanto los modelos educativos aplicados a la enseñanza del Derecho se quedaron anquilosados en el siglo pasado, es que se notan más popularizados y se observan más usados, al menos en las facultades de Derecho, los modelos pedagógicos con base psicológica aun después de casi un siglo de haber sido expuestos, que las teorías desplegadas sobre neurociencias cognitivas y neuropedagogía, muchos de ellos totalmente actuales pues fueron realizados en los últimos 30 años, época donde, gracias a los rápidos avances tecnológicos, se han podido realizar estudios serios en campos como la Neuroimagenología y la Neurofisiología Moderna.<sup>17</sup>

<sup>14</sup> Sierra-Fitzgerald, Oscar y Munévar, Gonzalo, "Nuevas ventanas hacia el cerebro humano y su impacto en la neurociencia cognoscitiva", *Revista Latinoamericana de Psicología*, Bogotá, núm. 39, 2007, pp. 143-157.

<sup>15</sup> *Idem*.

<sup>16</sup> Citados por Marina, José Antonio, "Neurociencia y educación", *Revista Consejo Escolar del Estado*, vol. 1, núm. 1, 2012, p. 8.

<sup>17</sup> Sierra-Fitzgerald, Oscar y Munévar, Gonzalo, *op. cit.*

Teniendo en cuenta todo esto y que: a) las teorías pedagógicas (educativas o de la educación) son, uniendo conceptos de dos autores, un marco de referencia<sup>18</sup> que permite establecer una explicación, interpretación, comprensión o predicción razonada,<sup>19</sup> que otorga sentido al ambiente,<sup>20</sup> a los objetos, hechos o fenómenos naturales, sociales y culturales, corroborando a su vez la existencia de conjuntos con uniformidades y las conexiones entre estos conjuntos, lo que permite derivar principios, orientaciones y recomendaciones interconectadas y estructuradas, que influyen a su vez, en el enfoque adecuado, tanto de la actividad como de la práctica educativa;<sup>21</sup> y b) las escuelas de pensamiento pedagógico o modelos pedagógicos, son, utilizando también el criterio de dos autores, una derivación realizada desde una forma particular de entender la educación (la teoría pedagógica),<sup>22</sup> que busca a su vez analizar, interpretar, comprender, orientar, dirigir y transformar la educación como representación ideal del mundo real de lo educativo, diseñando y ajustando la realidad pedagógica según una necesidad histórica concreta,<sup>23</sup> desde el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente, es decir, establece con base en la teoría pedagógica la forma como se desarrollará la actividad educativa y se llevará a la práctica; es que no resulta del todo deleznable argumentar la posibilidad de una corriente ecléctica, cuyo cimiento sea una teoría pedagógica tradicional con base psicológica combinada con una neurológica cognitiva, o, con una neuroeducativa o neuropedagógica, o una composición de las cuatro, etcétera, de donde pueden surgir, además, una nueva serie de escuelas pedagógicas, con una posibilidad de enorme impacto para la enseñanza de cualquier área y, especialmente, dirigida a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los nativos digitales estudiantes de Derecho.

Esto sirve también para entender, por demás, como las teorías del aprendizaje difieren en el modelo de tratar temas como la forma en que ocurre el aprendizaje, elementos que influyen en él, la función de la memo-

---

<sup>18</sup> Montoya, Jorge, “Pedagogía y teorías del aprendizaje”, en M. y Ramos, *Educación Handbook*, Valle de Santiago, Guanajuato, Ecorfan, 2013, t. II, p. 110.

<sup>19</sup> Pérez Avedaño, Gloria Estella, *Teoría y modelos pedagógicos*, en Pérez Avedaño, G. S., *Teorías y modelos pedagógicos*, Medellín, FUNLAM, 2006, p. 102.

<sup>20</sup> Montoya, Jorge, *op. cit.*

<sup>21</sup> Pérez Avedaño, Gloria Estella, *op. cit.*

<sup>22</sup> *Idem.*

<sup>23</sup> Ortiz Ocaña, Alexander L., *Manual para elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa: ¿Cuáles son las teorías del aprendizaje y los modelos pedagógicos que han proliferado en la historia de la educación?*, Barranquilla, Antillas, 2009, p. 3.

ria y la función de la motivación, la transferencia y la clase de aprendizaje, etcétera.<sup>24</sup> Por ello, para definir una escuela de pensamiento es necesario que exista una relación maestro-aprendiz y un lugar o ambiente para que se pueda dar este tipo de relación, además tiempo suficiente para su desarrollo y evolución, así como también un grupo de conocimientos, pautas o principios entregados por la teoría los cuales pueden ser matizados por los distintos miembros de la escuela pero que los identifica y distingue de los miembros de otras escuelas; debe tener también un maestro iniciador y sus adeptos y un respaldo o “mecenazgo” de una institución o universidad.<sup>25</sup>

Desde este punto de vista, si se toman los modelos pedagógicos basados en la psicología, se coordinan adecuadamente con las teorías pedagógicas establecidas con base en la neurociencia y se hace conciencia, tanto en docentes como en alumnos, sobre la llegada de la natividad digital, muy seguramente conseguiremos unos mejores procesos de enseñanza-aprendizaje del derecho para nuestros alumnos nativos e inmigrantes digitales, que ni son puro cerebro como tampoco son seres eminentemente psicológicos, son personas a quienes hay que darles una formación integral sin olvidar tanto sus aspectos psicológicos como biológicos.

## V. ALGUNAS TEORÍAS NEUROCIENTÍFICAS

En este acápite, por razones de tiempo y espacio, se mencionarán solamente cuatro teorías con base neurocientífica, las cuales se explicarán brevemente, para luego pasar al acápite siguiente a tratar de hacer una conexión entre estas y el constructivismo, a fin de dejar propuesta una base para desarrollos futuros de posibles escuelas o teorías pedagógicas.

### 1. *Teoría del cerebro triunfo*

Esta teoría desarrollada inicialmente en los trabajos de Sperry, Mclean, Papez, usó los descubrimientos de Eleine de Beauport, para conceptualizar un cerebro con tres sistemas independientes pero interconectados, es decir, lo que se conoce como las múltiples inteligencias, el cual está caracterizando por un proceso energético en continuo movimiento.

---

<sup>24</sup> Montoya, Jorge, *op. cit.*

<sup>25</sup> Vásquez Rodríguez, Fernando *et al.*, “Las escuelas de pensamiento: entre la continuidad y la renovación”, Revista Universidad de la Salle, Bogotá, núm. 58, pp. 95 y ss.

El primer sistema denominado neocortical está compuesto por el hemisferio izquierdo y el hemisferio derecho, el primero, que controla la parte derecha del cuerpo, está asociado a procesos de razonamiento lógico, posee funciones de análisis—síntesis, descomposición de un todo en sus partes<sup>26</sup>, además es hablador y matemático;<sup>27</sup> en el segundo se dan procesos asociativos, imaginativos, creativos, asume la posibilidad de ver globalidades, estableciendo, también relaciones espaciales,<sup>28</sup> es intuitivo y artístico.<sup>29</sup>

## 2. *Teoría del cerebro total o del cerebro base del aprendizaje*

Esta teoría desarrollada por Herrmann usa como plataforma el entrecruzamiento de los hemisferios de Sperry, así como el cerebro límbico y cortical de Mclean<sup>30</sup>, añadiendo a ella sus investigaciones donde ha usado equipos de biofeedback y electroencefalografía.<sup>31</sup>

Herrmann afirma que el cerebro integra la neocorteza con el sistema límbico y de esa integración concluye que el cerebro es una totalidad orgánica dividida en cuatro áreas o cuadrantes: Cuadrante A – Lóbulo superior izquierdo; Cuadrante B – Lóbulo inferior izquierdo; Cuadrante C – Lóbulo inferior derecho; Cuadrante D – Lóbulo superior derecho<sup>32</sup>, que una vez combinados forman cuatro nuevas modalidades de pensamiento: “(a) realista y del sentido común formado por las áreas A y B (hemisferio izquierdo); (b) idealista y cinestésico, constituido por las áreas C y D (hemisferio derecho); (c) pragmático o cerebral, conformado por los cuadrantes o áreas A y D; e (d) instintivo y visceral formado por las áreas B y C (sistema límbico)”.<sup>33</sup>

Cada cuadrante realiza sus propias funciones y establece distintas formas de operar, pensar, crear y aprender,<sup>34</sup> el cuadrante A trabaja el pensamiento lógico, cualitativo, analítico, crítico, matemático y basado en he-

---

<sup>26</sup> *Idem.*

<sup>27</sup> Sambrano, Jazmín, *Cerebro: manual de uso*, Caracas, Alfadil Ediciones, 1997, pp. 29.

<sup>28</sup> Velásquez Burgos, Bertha *et al.*, “Teorías neurocientíficas del aprendizaje y su implicación en la construcción de conocimientos en los estudiantes universitarios”. *Tabula Rasa*, julio-diciembre 2006, pp. 231-232.

<sup>29</sup> Sambrano, Jazmín, *op. cit.*, p. 29.

<sup>30</sup> Velásquez Burgos, Bertha, *op. cit.*, p. 233.

<sup>31</sup> Quesada Alpizar, Jeannette, *Didáctica de las ciencias experimentales*, San José, EUMED, 2007. p. 148.

<sup>32</sup> *Idem.*

<sup>33</sup> Velásquez Burgos, Bertha, *op. cit.*, p. 233.

<sup>34</sup> *Idem.*

chos concretos; el B, el pensamiento secuencial, organizado, planificado, detallado y controlado; el C, realiza funciones emocionales, sensoriales, humanísticas, interpersonales, musicales, simbólicas y espirituales; el D, posee un estilo de pensamiento conceptual, holístico, integrador, global, sintético, creativo, artístico, espacial, visual, metafórico.<sup>35</sup>

### 3. *Teoría del cerebro derecho versus el cerebro izquierdo*

Según Springer y Deutsh, las personas nacen con un hemisferio del cerebro que es dominante,<sup>36</sup> ya sea el izquierdo o el derecho y que para ciertas actividades existe más flujo sanguíneo en un hemisferio en comparación con el otro, en teoría son asimétricos.<sup>37</sup>

El hemisferio izquierdo se caracteriza por ser calculador y comunicativo, planea y ejecuta planes complicados, es “analítico, racional, detallista, preciso, sensible al tiempo, a su vez, memoriza y recuerda los nombres de los objetos y está en capacidad de expresar más no de experimentar sentimientos y emociones...”<sup>38</sup>

El hemisferio derecho, por su parte, es emocional, percibe sensorialmente y gracias a él se siente el miedo y duelo, maneja el sentido de la orientación, la identificación de las personas por sus rasgos faciales, puede reconocer imágenes camufladas en un fondo complejo o contornos a primera vista. Además, ayuda a adaptarse al entorno, centrar la atención sobre un hecho específico y es responsable de la intuición y creatividad.<sup>39</sup>

### 4. *Teoría de las inteligencias múltiples*

El autor Howard Gardner, propuso que era más útil señalar a las personas como dueñas de un pequeño número de inteligencias, las cuales son relativamente independientes, que establecer la existencia en ellas de una inteligencia única y polivalente.<sup>40</sup>

---

<sup>35</sup> Quesada Alpizar, Jeannette, *op. cit.*

<sup>36</sup> Howard-Jones, Paul, *Investigación neuroeducativa. Neurociencia, educación y cerebro: de los contextos a la práctica*, Madrid, Editorial La Muralla, 2011, p. 60.

<sup>37</sup> Fajardo Uribe, Luz Amparo, “Aproximación a la relación entre cerebro y lenguaje”, *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, Tunja, núm. 11, 2008, p. 99.

<sup>38</sup> *Idem.*

<sup>39</sup> *Idem.*

<sup>40</sup> Howard-Jones, Paul, *op. cit.*, p. 54.

Gardner habla de nueve (9) inteligencias, que ayudan a las personas a percibir y comprender el mundo.<sup>41</sup> Estas inteligencias están identificadas por criterios que incluyen representación de ellas en zonas específicas del cerebro<sup>42</sup> y son la lingüística, la musical, la lógico-matemática, la espacial, la corporal-cinestésica, el sentido intrapersonal del yo, la interpersonal (originalmente la lista llegaba hasta allí), la naturalista y la inteligencia existencial (agregadas pasados algunos años después de publicar su teoría inicial).<sup>43</sup>

## VI. RELACIONANDO LAS TEORÍAS CON BASE NEUROCIENTÍFICA CON EL CONSTRUCTIVISMO

Una de las circunstancias que hace difícil referirse al constructivismo, es que su postura se encuentra nutrida en el posmodernismo y en el relativismo contemporáneo, así como la existencia de diversos niveles y de “multitud de corrientes que la conforman, algunas de ellas con postulados incluso abiertamente contradictorios entre sí”.<sup>44</sup>

Teniendo en cuenta esto, se puede decir que el constructivismo es una teoría pedagógica que concibe el conocimiento de todas las cosas como un proceso mental del individuo originado en la interacción entre las personas y el mundo,<sup>45</sup> acompañado de un proceso de construcción o reconstrucción de la realidad (no como una copia de ella que deba ser descubierta)<sup>46</sup> a través de la ciencia.

Por lo tanto y ya que el constructivismo, en palabras de De Zubiría Samper, ha develado la “caja negra” de la educación, permitiendo generar un cambio conceptual, circunstancia que lo ha hecho, sin lugar a dudas, una de las teorías pedagógicas más trascendentes del siglo XX, también lo ha degenerado en una especie de cliché, con el cual se ha tratado de resolver cualquier problema que surja o haya surgido en la educación, cuando, en realidad, el constructivismo está muy lejos de ser una solución mágica y

---

<sup>41</sup> Velásquez Burgos, Bertha, *op. cit.*, p. 239.

<sup>42</sup> *Idem.*

<sup>43</sup> Howard-Jones, Paul, *op. cit.*, p. 54.

<sup>44</sup> De Zubiría Samper, Julian, “¿Qué modelo pedagógico subyace a su práctica educativa?” *Revista Magisterio, Educación y Pedagogía*, Bogotá, núm.12, Cooperativa Editorial Magisterio, 2004.

<sup>45</sup> Herrera Capita, Angela María, “El constructivismo en el aula. Psicología y pedagogía en el aprendizaje”, *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, España, núm. 14, 2009, disponible en: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_14/ANGELA%20MARIA\\_HERRERA\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/ANGELA%20MARIA_HERRERA_1.pdf).

<sup>46</sup> *Idem.*



descalificadora de otras teorías, tal como muchos pretenden; en este sentido muy bien afirma Coll:

Quando se recurre al constructivismo —o a cualquier otra concepción pedagógica— como criterio inapelable para sancionar o descalificar definitivamente, sin el menor asomo de duda racional, sin la menor reserva y precaución, determinadas propuestas o prácticas pedagógicas, se está forzando hasta límites dudosamente aceptables nuestro conocimiento actual sobre cómo aprendemos los seres humanos y sobre cómo podemos enseñar y ser enseñados. No existe, insistimos, una teoría constructivista que avale, al menos con criterios científicos, tales maneras y modos de proceder.

Siendo así, no se puede, al menos no desde la teoría constructivista, desechar la neurociencia, científicamente hablando y si esto es así, se pueden utilizar tanto los conocimientos adquiridos sobre la forma como el ser humano usa su cerebro y las teorías planteadas sobre bases neurocientíficas, para establecer las zonas que el cerebro utiliza en la realización del proceso mental de construcción o reconstrucción de la realidad a través de la ciencia; o para indagar, cuál o cuáles zonas estimular y cómo hacerlo, a fin de generar una mejor construcción o reconstrucción de la realidad y de la interacción del individuo con el mundo. Otra posibilidad sería, desde la teoría del cerebro triuno, averiguar cuál o cuáles de los tres cerebros se encargan de realizar la labor de construcción o reconstrucción de la realidad, e incluso, desde la teoría de las inteligencias múltiples, buscar establecer cuáles le pueden ayudar a realizar ese proceso mental, etcétera.

En síntesis, luego de haber realizado el recorrido expuesto en este escrito, se concluye que existen infinitas posibilidades de establecer una teoría ecléctica donde confluyan, como ya se manifestó, las teorías pedagógicas tradicionales, las teorías neurocientíficas cognitivas y otras, y de ella generar escuelas de pensamiento o modelos pedagógicos aplicables exitosamente al campo de la enseñanza del derecho, especialmente si se reflexiona lo manifestado por Krotosky, respecto a que la forma de usar el cerebro ha cambiado en el ser humano gracias a las nuevas tecnologías y especialmente a Internet<sup>47</sup> y por eso es más difícil en la actualidad recordar lo que dice un archivo determinado que guardamos en el ordenador luego de bajarlo de la Web, que aprender la ruta donde, entre miles de carpetas y otros archivos existentes en el disco duro del equipo, fue almacenado, pues esto último resulta bastante fácil a un cerebro que trata de adaptarse o ha nacido en la era de la natividad digital.

---

<sup>47</sup> Krotosky, Aleks, *op cit.*

No obstante, tampoco es la idea estar deslumbrado por cuanta teoría moderna y contentiva de supuestas novedades neuroinvestigativas, salga a la luz, por cuanto, como en todo campo, existen también los falsos profetas y para el caso particular, lo que autores como Howard-Jones han llamado los “Neuromitos”,<sup>48</sup> algunos de los cuales procurará develar quien hasta aquí les ha hablado, pero será en otra oportunidad.

## VII. BIBLIOGRAFÍA

- DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián, *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2006.
- , Julián, “¿Qué modelo pedagógico subyace a su práctica educativa?”, *Revista Magisterio, Educación y Pedagogía*, Bogotá, núm.12, 2004.
- FAJARDO URIBE, Luz Amparo, “Aproximación a la relación entre cerebro y lenguaje”, *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, Tunja, núm. 11, 2008.
- HERRERA CAPITA, Ángela María, “El constructivismo en el aula. Psicología y pedagogía en el aprendizaje”, *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, España, núm. 14, 2009, disponible en: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_14/ANGELA%20MARIA\\_HERRERA\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/ANGELA%20MARIA_HERRERA_1.pdf).
- HOWARD-JONES, Paul, *Investigación neuroeducativa. Neurociencia, educación y cerebro: de los contextos a la práctica*, Madrid, Editorial La Muralla, 2011.
- KROTOSKY, Aleks, *La revolución virtual*, Youtube, 2010, disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=kisHrAEjG00&feature=related>.
- MARINA, José Antonio, “Neurociencia y educación”, *Revista Consejo Escolar del Estado*, vol. 1, núm. 1, 2012.
- MONTOYA, Jorge, “Pedagogía y teorías del aprendizaje”, en M. y RAMOS, *Educación Handbook*, Valle de Santiago, Guanajuato, ECORFAN, 2013, t. II.
- ORTIZ OCAÑA, Alexander L., *Manual para elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa: ¿Cuáles son las teorías del aprendizaje y los modelos pedagógicos que han proliferado en la historia de la educación?*, Barranquilla, Antillas, 2009.
- PÉREZ AVENDAÑO, Gloria Estella, *Teoría y modelos pedagógicos*, en PÉREZ AVENDAÑO, G. S., *Teorías y modelos pedagógicos*, Medellín, FUNLAM, 2006.
- PISCITELLI, Alejandro, *Blog Docentes de nativos digitales*, Colombia aprende, 2008, disponible en: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-228187.html>.

<sup>48</sup> Howard-Jones, Paul, *op. cit.*, p. 54.

- , “Nativos digitales”, *Contratexto Digital*, 2008, disponible en: <http://es.scribd.com/doc/96545656/Nativos-digitales>.
- QUESADA ALPIZAR, Jeannette, *Didáctica de la ciencias experimentales*, San José, EUMED, 2007.
- SALAS SILVA, Raúl, “Does education really need Neuroscience?”, *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, núm. 29, 2003.
- SAMBRANO, Jazmín, *Cerebro: manual de uso*, Caracas, Alfadil Ediciones, 1997.
- SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Rafael, “Educación, ciencia y cultura”, *Memoria del VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional. Algunas consideraciones sobre la docencia e investigación jurídica en México*, México, UNAM, 2002.
- SCOLARI, Carlos A., “Prólogo. Pensando lo «post», en espera del «pre»”, en PARDO KIKLINSKI, Hugo, *Geekonomía: un radar para producir en el postdigitalismo*, Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona, 2010.
- SCHUNK, Dale H., *Teorías del aprendizaje*, México, Pearson Educación, 1997.
- SIERRA-FITZGERALD, Oscar y MUNÉVAR, Gonzalo, “Nuevas ventanas hacia el cerebro humano y su impacto en la neurociencia cognoscitiva”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, Bogotá, núm. 39, 2007.
- VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando *et al.*, “Las escuelas de pensamiento: entre la continuidad y la renovación”, *Revista Universidad de la Salle*, Bogotá, núm. 58.
- VELANDIA MORA, Crisanto, *Modelo pedagógico con fundamentos en cibernética social*, Medellín, Colombia, Universidad Cooperativa de Colombia, 2005.
- VELÁSQUEZ BURGOS, Bertha *et al.*, “Teorías neurocientíficas del aprendizaje y su implicación en la construcción de conocimientos en los estudiantes universitarios”, *Tabula Rasa*, julio-diciembre 2006.
- ZUBIRÍA REMY, Hilda Doris, *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*, Barcelona, Plaza y Valdés, 2004.

## DEL AULA JURÍDICA A LA CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO CONSTITUCIONAL Y PEDAGOGO DE LOS DERECHOS HUMANOS

Luis Martín MENDOZA RAMÍREZ

**RESUMEN:** Se pretende, sobre todo, responder a la pregunta que deriva a modo de objetivo metodológico que plantea ¿cómo construir un Estado Constitucional y Pedagogo de los Derechos Humanos ello tomando como recurso el *aula* desde una perspectiva de democracia, igualdad e inclusividad, es decir, qué estrategias se pueden proponer para ejercitar una pragmática de la didáctica jurídica en dicho sentido?

**PALABRAS CLAVE:** Métodos de enseñanza y estrategias didácticas/Aulas jurídicas/Estado Constitucional/Derechos Humanos.

**ABSTRACT:** The intention is to, all about, answer to the question derived as a methodological target, posed, how to build a Constitutional State and Pedagogue of the Human Rights, taking as resource to *classroom* from a perspective of a democracy, equality and inclusivity, that strategies can be proposed to exercise a pragmatic of the legal teaching in that sense?

**KEYWORDS:** Teaching methods and strategies, Legal Classrooms, State Constitutional, Human Rights.

**SUMARIO:** I. *La idea de la didáctica jurídica a la praxis.* II. *Los alcances del aula jurídica.* III. *El Estado constitucional y pedagogo de los derechos humanos.* IV. *Hacia la innovación estratégica educativa desde el recurso de la aula jurídica: algunas pautas.* V. *Hacia una didáctica jurídica de derechos humanos.* VI. *La construcción del Estado constitucional y pedagogo de los derechos humanos desde el aula jurídica.* VII. *Conclusiones.* VIII. *Bibliografía.*

El concepto de didáctica jurídica viene consolidándose y formando un espacio de conocimiento a desbordar, es así que, desde su ámbito general o bien

la atención al Derecho es que podemos referir al aula como una herramienta, discurso, objeto de estudio y de proyección, para fomentar así otra tipología comunitaria, social e inclusive institucional hasta mirarse en el diseño de Estado. Implica una propuesta conceptual sobre todo, para incidir en otro tipo de ciclos que abonen en el diseño de las políticas públicas y judiciales así como sentencias judiciales, que son de los principales componentes de una actividad estatal, pero desde una nueva imbricación con lo pedagógico.

## I. LA IDEA DE LA DIDÁCTICA JURÍDICA A LA PRAXIS

### *La didáctica jurídica como punto referencial*

El concepto de Didáctica del Derecho, emerge en un avance conceptual desde la referencia a considerar de Witker. Si bien es cierto, que la Pedagogía en su carácter generalizado abarca los modos y matices de abordar, así como la implicación tanto de enseñar como de aprender el conocimiento desde sus diferentes variables, tanto la reflexiva como la pragmática.<sup>1</sup>

La progresividad entonces, de dicho conceptos —respecto a la pedagogía y didáctica de lo jurídico—, se pudo haber *analogado* en las dimensiones de no diferenciar la enseñanza, aprendizaje, pedagogía y didáctica del derecho, sino tomarlos como términos no ambiguos pero sí semejantes.

Sin embargo Elgueta, nos aterriza en la cientificidad así como epistemología de si diferenciar tales connotaciones, es más, plantea que se abarca tanto el elemento de la Didáctica General del Derecho, así como el de Didáctica Especial del Derecho, ello con la nota característica de que tanto la enseñanza como el aprendizaje son aspectos intrínsecos a las estrategias didácticas.<sup>2</sup>

Por estas razones vemos en nuestros días un área jurídica que tiene que ver con la Pedagogía y Didáctica Jurídica, en su sentido general y específico

---

<sup>1</sup> Mendoza Ramírez, Luis Martín, “Acercas del concepto y pertinencia de la didáctica del derecho en la contemporaneidad jurídica”, *Segundo Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Mesa 5, Enseñanza del Derecho en la Globalización, México, UNAM, Instituto de Investigación Jurídicas-Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, noviembre de 2014, p. 2.

<sup>2</sup> En este sentido, la Didáctica General del Derecho estudia la enseñanza y el aprendizaje del Derecho de manera contextualizada como se puede observar en Elgueta, María Francisca y Palmar, Eduardo Eric, “De la enseñanza del derecho a la didáctica general de derecho”, *Segundo Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Línea de Investigación: Posgrado en Derechos en México, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas-Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, noviembre de 2014, p. 2.

respecto a las *topicalidades* que tienen que ver con las fenomenologías sociales, históricas, económicas, políticas, constitucionales, *iusfilosóficas*, entre más. Así también, tomamos como base dichas amplitudes y nuevos horizontes epistemológicos para así proponer nuevas temáticas, ello, desde las premisas educativas jurídicas.

## II. LOS ALCANCES DEL AULA JURÍDICA

### 1. *Aulas democráticas, sociedades igualitarias*

Dichas premisas, implican sobre todo, el entendimiento de una formulación inversa entendida como una *osmosis* degradada o viceversa, constructiva a favor de la democracia así como el respeto y promoción de los Derechos Humanos, la construcción igualitaria de las relaciones entre mujeres y hombres, el respeto a la naturaleza, entre más.

La explicación de lo mismo anteriormente mencionado, significa entender dicha fenomenología de aspectos degradados, como ya se mencionó, de lo social, cultural, económica, política, jurídica, inclusive epistemológicamente. Lo que significa que si bien miramos aspectos y problemáticas globales como la violencia, las violaciones a los Derechos Humanos desde muchas maneras como lo institucional, privado, público, social y hasta semánticamente, o bien, las crisis económicas, hasta lo que refleja la situación actual sobre calentamiento global, por mencionar.

Existe entonces, el riesgo de que dichos aspectos se vean reflejados y filtrados en los espacios así como ámbitos educativos y con ello el diagnóstico de que se proyecte alimentando la complejidad no constructiva en lo comunitario y así hasta las diversas esferas de la interdependencia humana.

### 2. *Resiliencia, resignificación y propuesta*

Ahora bien, nos tornan sobre todo dos ideas para poder empezar a entender la interactividad entre aula, democracia, sociedad y Estado, pues, es de considerar el que es necesaria así como urgente una transformación a las degradaciones que impactan en las proyecciones de nuestra actualidad sobre todo enfocándonos en una *osmosis inversa*.

Ello significa entender al aula con entendimiento reflexivo pero además práctico, tal como se puede considerar a la Pedagogía de modo generalizada y en sus variabilidades, a decir, sobre todo las interrogantes que res-

pectan a ¿Qué es pertinente enseñar-aprender? ¿Cómo enseñarlo? ¿Cómo aprenderlo? ¿Cómo superar los paradigmas de un absolutismo ilustrado por mejor dimensionar elementos de participación cognoscitiva? además de ¿Qué estrategias didácticas utilizar para lograr los elementos preguntados en este momento? hablando en nuestro caso en una perspectiva jurídica.<sup>3</sup>

Estas interrogantes redundan constantemente en los ecos del marco de la pedagogía y didáctica. Sin embargo y retomando, la idea de entender, explotar, analizar, considerar, estudiar, investigar, fomentar, proponer aspectos con, desde y para el aula, motiva notablemente desde una esfera imaginativa así como práctica, para así edificar desde dicho elemento hacia lo comunitario, social e institucional. Dicha mención implica una metodología o al menos, la conciencia de la misma para propiciar una resiliencia, re-significación y diseño de propuestas para una sociedad más igualitaria. Todo ello desde el aula.

### 3. *Democracia e igualdad en el aula: un punto de partida para la democracia e igualdad en diversas latitudes conceptuales*

Ahora bien, el enfoque de lo democrático tiene que ver con aspectos interdisciplinarios, por mencionar algunos, sociológicos, históricos, económicos, políticos, culturales, entre más. Sin embargo en este punto sirve de pretexto abordarlo desde una puntualidad jurídica, es decir, de cómo en los espacios físicos donde se enseña y aprende el Derecho, existen además notas no tangibles que proyectan inclusive una tipología de Estado. O sea que los proyectos pedagógicos permean en una *praxis* existencial del entendimiento y la forma de asumir así como practicar el derecho.

La democracia entonces vista desde una óptica, o bien construcción jurídica, implica un reconocimiento profundo, primeramente histórico, desde las premisas de la *Antigua Grecia*, en donde la *koinonia*,<sup>4</sup> significaba ser una ciudad-comunidad sin Estado, de forma participativa, deliberativa, además de activa. En nuestros momentos de contemporaneidad es necesario reconocer elementos de la libertad de expresión así como el respeto a las diversidades, la inclusión social, además del fomento a la interculturalidad.

---

<sup>3</sup> Al respecto se señala que la educación jurídica implica un papel de los procesos formales para la renovación del Estado y de la Sociedad, ello puede consultarse en, Carbonell, Miguel, *La enseñanza del derecho*, México, Porrúa, 2004, p. 75.

<sup>4</sup> Cabe inclusive el referir en la idea de *ciudades educativas*, ello para una perspectiva de *participación educativa* y además de *participación comunitaria*. Puede consultarse en Freire, Paulo, *Política y Educación*, México, Siglo XXI, 2001, pp. 19 y 73.

Por lo tanto enfocar desde el aula un tipo de imágenes, sonoridades, expresiones así como la construcción de teorías que aborden proactivamente el subraye a lo democrático es esbozar nuevos elementos sociales que impactan por supuesto *multivariablemente*. El respeto al disenso, el dialogo deliberativo ya sea simbólico, visual, musical o textual así como el reconocimiento de normas y principios desde el eje del respeto, promoción, además de la defensa de los Derechos Humanos, son algunos matices a considerar. Una manera de ejercitar también otra forma de conocimiento, es el aprendizaje cooperativo cuya meta es desarrollar una implicación desde ese mismo sentido pero de manera activa así como significativa.<sup>5</sup>

Viene a notarse al momento, un aspecto y peculiaridad, que resulta complejo, riesgoso pero además dudoso asumir, no por ello *inconsiderable*, más bien, lo contrario. A decir, el aspecto de lo que represente el valor de la autoridad para direccionar el aprendizaje del conocimiento de forma rigurosa o placida; un patrón replicado definitivamente en las áreas de lo jerárquico que se observa desde la familia patriarcal, las empresas, fabricas, lugares de producción y una visión *administrativista* y legalista errónea del Estado en la actualidad.

Por lo mismo, para un aula democrática e igualitaria como espacio, es necesario, el discurso así como pensamiento crítico pero además complejo. Crítico primeramente para dar espacio al momento de pensar, inclusive de sentir; complejo de manera secundaria ya que posmodernamente, existe el riesgo de *superficializar y degradar todo* inclusive hasta la enseñanza y aprendizaje. Ya la idea de una educación privada, alejada de la universalidad de un Derecho Fundamental, muestra las consecuencias de hasta donde se puede llegar por cuenta del diseño institucional del Estado-Empresa.<sup>6</sup>

Se observa una fórmula a reducir urgente, ya que si se aprende un modelo educacional como factor de negocios, impregnado de competencias para favorecer la subsistencia de otro modelo denominado capitalista, nos

---

<sup>5</sup> Pinto Sarmiento, Yenny, “El aprendizaje cooperativo como metodología para la formación por competencias en la carrera de derecho”, *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Chile, vol. 1, núm. 2, enero 2015, pp. 69-79. Disponible en: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/35982/37802>.

<sup>6</sup> El Estado chileno, por ejemplo ha incumplido con la premisa progresiva de la gratuidad de la Educación Superior, provocando el incremento de aranceles y el endeudamiento financiero de la población violentando así el Pacto Internacional de Derechos Económicos y Sociales. Ello se puede ver como más detenimiento en Canelo Figueroa, Carola, “La gratuidad progresiva en la educación superior. Una obligación de rango constitucional del Estado de Chile”, *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Chile, vol. 1, núm. 2, enero 2015, pp. 29-47, disponible en: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/35979/37803>.



augura una sociedad excluyente, si proyectos existenciales para las generaciones juveniles, sino como meros objetos de mercado y herramientas para un consumo sin ética ni racionalidad. El discurso crítico, la complejización del pensamiento, además de la gestión emocional y humana, son recursos que poder servir y considerarse para la superación de esta *dispraxis*.<sup>7</sup>

“El aula sigue siendo un lugar importante en el proceso de humanización, de acceso a los códigos de la cultura, de socialización, comunicación y encuentro con el otro y con lo otro; de regulación de nuestras acciones, de entendimiento y, finalmente, de proyección vital”.<sup>8</sup>

Entonces, es importante conceptualizar y tomar en cuenta al aula como un elemento de importancia para diversos procesos. Inclusive se asevera como aspecto de construcciones de un proyecto vital. El aula por lo tanto adquiere una *multidimensionalidad* significativa y significativa que abona a los desenlaces humanos personales así como colectivos, pero además políticos y democráticas, la pregunta y propuesta entonces es, porque no re-dimensionar ello a la construcción de tareas institucionales.

### III. EL ESTADO CONSTITUCIONAL Y PEDAGOGO DE LOS DERECHOS HUMANOS

Otro aspecto prescriptivo para el conocimiento, re-conocimiento, conciencia así como fortalecimiento del aula democrática e igualitaria, es el de, nuevamente resignificar los elementos cognoscitivos, bien y erróneamente entendidos, como una *industria del conocimiento*, ya que mejor, el conocimiento, es patrimonio colectivo de la humanidad, por lo tanto *in-comercializable*, mucho menos privatizable. Surge así no solo el posicionamiento de un derecho a la educación, sino que el Estado se mira como sujeto público obligado a promover el conocimiento, pero no todo tipo de conocimiento, sino aquel que fomenta los Derechos Humanos.

Porque si bien es cierto, existen proyectos educativos construidos con múltiples aspectos relativistas así como dogmáticos que encubre un plan de la prevalencia institucional capitalista a costa de degradaciones culturales,

---

<sup>7</sup> Cabe señalar al respecto, que en el año de 2011, en base al movimiento de estudiantes que se desarrolló en Chile, que defiende el postulamiento de la Educación como Derecho; Ello puede consultarse en, Díaz, Óscar, y González Fiegehen, Luis E., “El movimiento estudiantil Espinoza chileno: contexto y demandas”, *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Chile, vol.1, núm. 2, enero 2015, pp. 12-28, disponible en: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/35978/37799>.

<sup>8</sup> Alexander Ruiz, Silva y Prada Londoño, Manuel, *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*, Buenos Aires, Paidós, 2012, p. 29.

la devastación a la naturaleza, impulsando así un utilitarismo didáctico, que por supuesto requiere límites y a proponer ello los son los Derechos Humanos dicho techo, piso, eje y núcleo.

Dichas líneas por supuesto no implican una laceración a la libertad de expresión, pero si una evidencia no de lo que sea epistemológicamente o no, inclusive tampoco correcto o incorrecto, sino más bien, que proyecto educativo es menester dimensionar y proyectar como acción de política pública, judicial y diseño legislativo que permita sobre todo una inercia ahora bien desde el Estado hacia las aulas, que potencialicen el desarrollo juvenil así como de la niñez que son los rangos etariales que más espacio ocupan.

#### IV. HACIA LA INNOVACIÓN ESTRATÉGICA EDUCATIVA DESDE EL RECURSO DEL AULA JURÍDICA: ALGUNAS PAUTAS

Cabe mencionar ahora, como se ha venido diciendo, la importancia de entender al aula como un recurso no solo didáctico o pedagógico, sino que además social, epistemológico y hasta constitucional. Es así que al referir desde esta índole, que podría pautarse una didáctica y pedagogía si bien desde el aula pero además de y para el aula, ello de manera genérica, como una construcción generalizada de la Pedagogía y Didáctica misma en sí.

Pero también podemos especificar hacia lo jurídico, es decir a la didáctica y pedagogía jurídica de y para el aula jurídica; ello entonces nos focaliza sobre todo a los espacios de enseñanza y aprendizaje jurídico, tales pueden ser los que aprendemos desde la *Educación Cívica*, o bien introductoramente en la etapa de la educación media superior. Se abarco por su puesto a las aulas universitarias en los programas de licenciatura y posgrados, entre más. Lo curioso en este sentido es que las aulas no jurídicas, también son jurídicas pero por fines metodológicos y nos constreñiremos a los espacios de la *Educación Jurídica*.

##### 1. De la educación igualitaria hacia el Estado igualitario

Una primera pauta o principio, a hacer notar desde esta connotación de la estrategia didáctica innovadora así como constructora de un Estado Contemporáneo, es sobre todo la de partir de las premisas problemáticas que en el caso de México laceran la vida y el tejido social. Una de ellas que requiere gran atención y reacción de urgencia es la de las violencias hacia las mujeres que en su expresión más degradada se muestra a través del *feminicidio*. Además podemos incluir en un sentido crítico, lo concerniente a la

educación formal política desde el paradigma androcéntrico que lo conforma una dominación masculina.<sup>9</sup>

En sentido inverso y resignificado, la *conceptualidad* de la igualdad entre géneros, ya sea como norma o principio jurídico, es necesario, *transverzarlo* en las estrategias didácticas educativas; más allá del avance del entendimiento de la perspectiva de género, la *transverzalización* de la igualdad de género es un tópico innovador que podrá, en la más esperanzadora hipótesis desde el aula proyectar nuevas sinergias sociales, económicas y hasta de diseño de Estado. La perspectiva de género o bien la perspectiva de igualdad entre los géneros, quizás en un sentido más avanzado, es importante que se implique en la innovación educativa.<sup>10</sup>

## 2. De la educación ecocéntrica hacia el eco-Estado

Esta implicación significa la empatía con un paradigma o bien modelo cultural de empatarse con la naturaleza, ello sobre todo, ante la severa crisis que muestra el planeta de manera globalizada, así entonces quedaría como propuesta jurídica aun no legislada o desglosadora teóricamente en México no así en otros países como Ecuador y Bolivia, lo que no significa que no sea necesario desde este enfoque un carácter *ecoeducativo* y *ecoconstitucional*.

## 3. De la educación comunitaria hacia el Estado comunitario

Podemos asumir *lo comunitario* en *lo jurídico* desde diversas especificaciones, pero para lo que nos concierne, lo abordaremos desde el entendimiento *neconceptual*, sobre todo de lo que implica el aspecto de la cohesión comunitaria como proyecto transformador tanto en regiones urbanas como suburbanas y rurales, pero además desde la mirada que saca de una postura endógena que hace notar subrayadamente las regiones con pobreza, por ejemplo en nuestro país México.

### A. lo comunitario en un contexto educativo-urbano

Sobre todo significa un modelo educativo diverso al individualista con gran concentración y refuerzo en una educación jurídica decimonónica ca-

---

<sup>9</sup> Abad, María Luisa *et al.*, *Género y educación. La escuela coeducativa*, Barcelona, Laboratorio Educativo, 2002, p. 11.

<sup>10</sup> *Idem.*

racterizada por el fomento único a los derechos de propiedad y mercado. La *re-significación*, por lo tanto es la de incidir en estrategias didácticas que consoliden relaciones edificantes y nutrientes hacia los lazos donde la Democracia, el respeto a la Naturaleza y por supuesto a los Derechos Humanos se vivan desde la formación en este caso de la abogacía para así en prospectiva, por ejemplo abonar a diversas connotaciones del ejercicio del Derecho que se han venido marcando como alternativas, tales como la *Abogacía Popular y Comunitaria*. En las urbes y metrópolis en el sentido de la individualidad se marca de modo más contundente, por lo que implicar desde el aula estrategias hacia el acceso a espacios verdaderamente *comunes* en las ciudades vendrá a fomentar la cohesión social, pero además a reducir los aspectos de los Estados Autoritarios, Totalitarios y Represivos.

### B. *Lo comunitario en la comunidad rural e indígena*

Por supuesto que existe un abandono al fortalecimiento de la educación en su sentido general en los espacios sociales con gran exposición a la marginalidad y exclusión política, económica, entre más. Sera difícil no plantear una estrategia de didáctica jurídica por ejemplo en la enseñanza del Derecho en alguna geografía con estas características, sino más bien el propiciar un política pública que innove en estos sentidos. Empero no por eso se abandona la idea de poder asumir como se mencionó anteriormente, *neoeconceptualidades*, que abriguen la idea de la Promoción y Defensa de los Derechos Indígenas, además de ir entendiendo la Perspectiva de la *Educación Jurídica Indígena*.

## V. HACIA UNA DIDÁCTICA JURÍDICA DE DERECHOS HUMANOS

Otra manera que es a lo que se centra la presente propuesta de una didáctica transformadora desde el aula jurídica hacia la transformación social, cultural, económica, constitucional y en el diseño de Estado así como de políticas públicas o implicaciones legislativas así como judiciales, es sobre todo la de ejercitar una formación jurídica que desde la enseñanza y aprendizaje del Derecho este impactando a la resolución de las problemáticas de diversa índole.

Así bien, desde una propuesta definitoria de *didáctica* entendiéndola como proyección de habilidades emergentes desde la docencia,<sup>11</sup> la teo-

<sup>11</sup> Espíndola Castro, José Luis, *Reingeniería educativa. El pensamiento crítico: cómo fomentarlo en los alumnos*, México, Pax, 2000, p. 72.

ría,<sup>12</sup> dinámica de grupos,<sup>13</sup> el pensamiento crítico, lectura en la escuela, lectura en plural, imaginaria, las redes semánticas, la técnica de la pregunta, estrategia para analizar, los enfoques, la creatividad y problemas no estructurados, investigación, el aprendizaje basado en problemas, método de disertaciones, uso de esquemas para desarrollar la lectoescritura, análisis argumentativo crítico, la resolución de problemas estructurados, las estrategias con base a estrategias heurísticas,<sup>14</sup> así como la metodología de vivencias,<sup>15</sup> las clínicas jurídicas, los talleres procesales; o bien, la apertura, desarrollo y cierre<sup>16</sup> de contenidos, además de las estrategias centradas en la parte sujeta ser educada, como el juego de roles, método de casos, método de indagación, la tutoría, el método de enseñanza por descubrimiento, el método de enseñanza por proyectos, y las estrategias tanto basadas en la docencia, proceso o investigación, pueden ser elementos pedagógicos jurídicos que no solo abonen sino que construyan considerablemente desde lo educativo hacia lo social, público, privado, cultural, económico, rural, comunitario, urbano, político, y en nuestro caso hacia el Estado.

### 1. *El constitucionalismo desde aula*

El constitucionalismo desde una significación de la Escuela Genovesa, puede implicarse como teoría, corriente y metodología, ahora bien, en una perspectiva no contemporánea existe una historicidad en los sentidos de controlar el poder absoluto y generar una sinergia de división de mismo.

Lo que se quiere proponer es que en las aulas jurídicas no solo se edifique desde una formación teórica y práctica en las cátedras de esta área o materia del Derecho, sino que además de manera exista una transversalidad de estrategias y didácticas para que el constitucionalismo se viva desde

---

<sup>12</sup> Aienza nos propone que la mejor enseñanza práctica se hace desde una teoría metodológica y argumentativa, además Implica una señalización hacia la exposición de lo práctico desde lo teórico en la enseñanza y aprendizaje del Derecho, ello se puede profundizar en Aienza, Manuel, *El derecho como argumentación*, México, Fontamara, 2004, pp. 76 y 77.

<sup>13</sup> Cirigliano, Gustavo F. J., y Villaverde, Aníbal, *Dinámica de grupos y educación. Fundamentos y Técnicas*, Buenos Aires, Lumen.

<sup>14</sup> Espíndola Castro, *op. cit.*, p. 183.

<sup>15</sup> Becerra Valdivia, Katherine y Salazar Salas, Valdivia, “Sistema Metodológico integral del aprendizaje del derecho constitucional a partir de la vivencia: una red de estrategias didácticas”, *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Chile, vol. 2, núm. 2, 2015, p. 72, disponible en: <http://www.pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/viewFile/36682/38281>.

<sup>16</sup> Parra Pineda, Doris María, *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*, Medellín, Ministerio de la Protección Social-Servicio Nacional de Aprendizaje, 2003, p. 32.

una *práxis* como una formación dígase ahora *neconstitucionalmente* hablando que invada no solo los espacios institucionales del ejercicio del derecho, ni siquiera solamente las materias, sino además el carácter de la Justicia Positiva y los Derechos Humanos aplicados desde los comienzos del aprendizaje del Derecho.

## 2. Los derechos humanos desde el aula

Así también, entender un nuevo marco de convivencia y que profile inclusive los paradigmas curriculares educativos, en un contexto de debate abierto, tolerante y *demodiverso*, en donde la formación de la abogacía sea actividad en todas sus áreas y aulas un componente constructor del Estado Constitucional y los Derechos Humanos.

## VI. LA CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO CONSTITUCIONAL Y PEDAGOGO DE LOS DERECHOS HUMANOS DESDE EL AULA JURÍDICA

Dicha transición implica dos líneas fundamentales, la primera ir desde el espacio o bien recurso del Aula Jurídica hacia la Construcción del Estado Constitucional, la segunda es un ir y venir, es decir, que también desde el Aula Jurídica Construir un Estado Activo hacia los Derechos Humanos pero que recíprocamente el Estado se vuelva no solo un promotor de los Derechos Humanos sino que su actividad se caracterice por enseñar hacia lo público y social, el respeto a los mismos pero sobre todo su manera de dichos principios o reglas aplicarlos a la realidad.

## VII. CONCLUSIONES

De manera contundente, podemos observar un ciclo como propuesta desde el diseño de programas educativos curriculares no solo desde lo jurídico, hasta el diseño de políticas públicas no solo en materia educativa, además de proyectos de sentencias y resoluciones judiciales y reformas legislativas, tampoco no solo en la materia de la educación. O sea que aula y Estado se comunican, y se destruyen o construyen mutuamente. Pasando en todo ello y como puente comunicativo en los filtros de lo comunitario, social, público y privado.

Es por lo tanto muy necesario esforzarse ya sea desde el aula o desde el Estado, como pedagoga o pedagogo para construir una sociedad democrática e igualitaria, o bien como servidora o servidor público, funcionario judicial o diseñador legislativo para que en el aula se trasmita la *vivencialidad* de la *inclusividad*, democracia e igualdad, por supuesto ello de una manera pedagógica y didáctica.

Podemos visualizar entonces dos líneas de enseñanza y aprendizaje en cuanto a las estrategias y acciones para la misma, una teórica con la epistemología, metodología y argumentación debidas, y otra en un sentido experimental, ambas pues, deben ser elementos constructivos para potencialización de la Justicia y los Derechos Humanos desde las diversas formas de ejercitar la abogacía, así también, la constante de ello, nos llevara un cano educativo que conforme una sociedad y cultura en estas líneas, así también Estado, pero *metalingüísticamente* hablando el punto de llegado y nuevo punto de partida seria que el Estado se un agente educador hacia la Cultura, Política y Sociedad de la Justicia y los Derechos Humanos.

El marco conceptual definitorio de la didáctica jurídica implica dos puntualidades para elaborar una idea bien estructurada de la misma y en consecuencia profundizar al respecto. Entonces, podemos observar primeramente una noción general que habla de lo mismo al referir a la pedagogía, didáctica, enseñanza, aprendizaje o educación jurídica. O en otro tono revisar más aristotélicamente como especie a una pedagogía que se instrumenta de la didáctica, y mismo acto sucede con el derecho. Es posible ahora observar la variable que reza Del concepto de Didáctica Jurídica al Estado Pedagogo de los Derechos Humanos

## VI. BIBLIOGRAFÍA

- ABAD, María Luisa *et. al.*, *Género y educación. La escuela coeducativa*, Barcelona, Laboratorio Educativo, 2002.
- ALEXANDER RUIZ, Silva y PRADA LONDOÑO, Manuel, *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*, Buenos Aires, Paidós, 2012.
- ATIENZA, Manuel, *El derecho como argumentación*, México, Fontamara, 2004.
- BECERRA VALDIVIA, Katherine y SALAZAR SALAS, Valdivia, “Sistema metodológico integral del aprendizaje del derecho constitucional a partir de la vivencia: una red de estrategias didácticas”, *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Chile, vol.2, núm.2, 2015, disponible en: <http://www.pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/viewFile/36682/38281>.

- CANELO FIGUEROA, Carola, “La gratuidad progresiva en la educación superior. Una obligación de rango constitucional del Estado de Chile”, *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Chile, vol. 1, núm. 2, enero 2015, disponible en: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/35979/37803>.
- CARBONELL, Miguel, *La enseñanza del derecho*, México, Editorial Porrúa, 2004.
- CIRIGLIANO, Gustavo E. J., y VILLAYERDE, Aníbal, *Dinámica de grupos y educación. Fundamentos y Técnicas*, Buenos Aires, Lumen.
- DÍAZ, Óscar, y GONZÁLEZ FIEGEHEN, Luis E., “El movimiento estudiantil Espinoza chileno: contexto y demandas”, *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Chile, vol. 1, núm. 2, enero 2015, disponible en: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/35978/37799>.
- ELGUETA, Maria Francisca y PALMAR, Eduardo Eric, “De la enseñanza del derecho a la didáctica general de derecho”, *Segundo Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Línea de Investigación: Posgrado en Derechos en México, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas- Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, noviembre de 2014.
- ESPÍNDOLA CASTRO, José Luis, *Reingeniería educativa. El pensamiento crítico: cómo fomentarlo en los alumnos*, México, Pax, 2000.
- FREIRE, Paulo, *Política y educación*, México, Siglo XXI, 2001.
- MENDOZA RAMÍREZ, Luis Martín, “Acerca del concepto y pertinencia de la didáctica del derecho en la contemporaneidad jurídica”, *Segundo Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Mesa 5, Enseñanza del Derecho en la Globalización, México, UNAM, Instituto de Investigación Jurídicas-Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, noviembre de 2014.
- PARRA PINEDA, Doris María, *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*, Medellín, Ministerio de la Protección Social-Servicio Nacional de Aprendizaje, 2003.
- PINTO SARMIENTO, Yenny, “El aprendizaje cooperativo como metodología para la formación por competencias en la carrera de Derecho”, *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Chile, vol. 1, núm. 2, enero 2015, disponible en: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/35982/37802>.



## LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: EL REENCUENTRO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES COMO RESPUESTA A LA JUSTICIA PENAL ORAL

María del Rosario MOLINA GONZÁLEZ

María de Jesús CAMARGO PACHECO

María Teresa GAXIOLA SÁNCHEZ

**RESUMEN:** Las implicaciones transversales para la implementación y operación del sistema penal acusatorio en México trascienden los ámbitos de los operadores jurídicos, descansando en forma medular en los procesos formativos del nuevo profesionista del derecho; en cuyo proceso las Instituciones de Educación Superior han iniciado un proceso de reingeniería del programa en el área de derecho penal; sin embargo, los esfuerzos no pueden circunscribirse a las adecuaciones de contenidos o de cartas descriptivas, sino que importa un proceso serio de reactivación de competencias profesionales que se mantuvieron aletargadas al priorizarse paradigmas del conflicto, el expediente y la opacidad. El perfil profesional del jurista, en concordancia a las necesidades del nuevo sistema de justicia descansa precisamente en crear las condiciones para una cultura de la paz, de audiencias públicas y bajo la estrategia

---

\* Doctora en Derecho por la Universidad de Sonora y la Universidad Autónoma de Baja California, Docente e Investigadora del Departamento de Ciencias Sociales de la Unidad Regional Sur de la Universidad de Sonora; Líder del Cuerpo Académico Dogmática Jurídica y Proceso Educativo. Tendencias Actuales (UNISON-CA-165). Dirigir comunicaciones a: [rmolina@navojoa.uson.mx](mailto:rmolina@navojoa.uson.mx).

\*\* Doctora en Derecho por la Universidad de Sonora y la Universidad Autónoma de Baja California, Docente e Investigadora del Departamento de Ciencias Sociales de la Unidad Regional Sur de la Universidad de Sonora; Integrante del Cuerpo Académico Dogmática Jurídica y Proceso Educativo. Tendencias Actuales (UNISON-CA-165). Dirigir comunicaciones a: [mcamargo@navojoa.uson.mx](mailto:mcamargo@navojoa.uson.mx).

\*\*\* Doctora en Derecho por la Universidad de Sonora y la Universidad Autónoma de Baja California, Docente e Investigadora del Departamento de Ciencias Sociales de la Unidad Regional Sur de la Universidad de Sonora; Integrante del Cuerpo Académico Dogmática Jurídica y Proceso Educativo. Tendencias Actuales (UNISON-CA-165) Dirigir comunicaciones a: [mlgax@navojoa.uson.mx](mailto:mlgax@navojoa.uson.mx).

de la oralidad; implicándose así los procesos didácticos del qué y cómo enseñar. En el primer aspecto supone contenidos dogmáticos y normativos que den luz de los principios del sistema, en tanto que en el segundo, no se concibe sin la vinculación de la práctica, de recursos didácticos que impliquen procesos de aplicación a casos y problemas que garanticen un ejercicio interpretativo y argumentativo; junto a ello la ética y la eticidad como presupuestos de corrección para desenajenar el estado de cosas en la justicia penal en México. El presente ensayo se estructura con el objetivo de analizar las competencias profesionales que se entrelazan al sistema acusatorio, derivado de los principios y paradigma filosófico y procesal de la justicia penal; metodológicamente es un estudio de tipo descriptivo y documental.

**PALABRAS CLAVE:** Sistema acusatorio, abogado, competencias profesionales, enseñanza del derecho.

**ABSTRACT:** The transverse implications for the implementation and operation of adversarial criminal justice system in Mexico transcend the fields of legal operators, resting as core in the formative process of the new professional of law; in which process the Institutions of Higher Education have initiated a process of reengineering program in the area of criminal law; however, efforts cannot be limited to the adjustments of content or descriptive letters, but give a serious process of reactivation of professional skills remained dormant while paradigms of conflict, record and opacity were prioritized. The professional profile of the lawyer, according to the needs of the new system of justice rests to create the conditions precisely for a culture of peace, public hearings and under the strategy of orality; and engaging learning processes of what and how to teach. In the first aspect involves dogmatic and normative contents that give light of the principles of the system, while the second is inconceivable without linking practice, teaching resources involving application processes cases and problems that guarantee interpretive and argumentative exercise; with this ethics and morality as correction presumption to make less alienating the state of affairs in criminal justice in Mexico. This essay is structured with the aim of analyzing the professional skills that intertwine the accusatory system, derived from the principles and philosophical and procedural paradigm of criminal justice; methodologically, is a descriptive and documentary study.

**KEYWORDS:** adversarial system, lawyer, professional skills, law teaching.

SUMARIO: I. *Aspectos introductorios*. II. *El modelo por competencias. Sus implicaciones en la enseñanza del derecho*. III. *Competencias transversales frente al sistema penal acusatorio*. IV. *Ideas conclusivas*. V. *Fuentes consultadas*. VI. *Anexo*.

## I. ASPECTOS INTRODUCTORIOS

La reforma constitucional de 18 de Junio de 2008 en materia de justicia penal y seguridad pública, que conlleva a la implementación de un nuevo sistema de justicia penal, ha implicado una modificación sustancial de impacto en la investigación, procuración e impartición de justicia y ejecución de las penas. Su impacto ha supuesto una reingeniería organizacional y competencial en las instituciones relacionadas con funcionamiento del proceso penal, así como la reestructuración del paradigma penal que, por muchos años, promovió la cultura del expediente, la opacidad, la secrecía y el formalismo jurídico. En oposición a la tradicional operación del sistema inquisitivo-mixto, la reforma descansa en un andamiaje teórico garantista correlacionado a mecanismos jurídicos que lleven a garantizar los derechos procesales, como directrices para la efectividad del derecho penal mínimo, de *última ratio*, las garantías de seguridad jurídica y la tutela de los derechos fundamentales.

Para la implementación y efectividad sistema de justicia penal, de corte adversarial, se habría de establecer un proceso de armonización legislativa en amplitud de miras, a fin de alienar el sistema jurídico con implicaciones al derecho penal a las exigencias del nuevo paradigma de justicia penal. Así como la reestructuración y reformas de las leyes orgánicas de las instituciones responsables de la investigación y seguridad pública, instrumentando protocolos de cadena de custodia, medios alternativos de solución de conflictos, operativización de la defensoría pública, reestructuración en materia de procuración e impartición de justicia, ejecución de penas, entre otras.

Como esfuerzo institucional para evaluar y homogeneizar estrategias para la implementación del nuevo sistema de justicia penal se creó el Consejo de Coordinación para la implementación del Sistema de Justicia Penal, éste organismo opera mediante su Secretaría Técnica (SETEC), cuyo objetivo se delineó para interaccionar y crear sinergias a fin de homogeneizar los procedimientos de implementación, expresada en el carácter inclusivo y extensivo de las diversas instancias.

El proceso de alineación normativa, se diseñaron una serie de metodologías a fin de evaluar y dar seguimiento a la “Armonización Legislativa en

las Entidades Federativas”,<sup>1</sup> el cual establece una clasificación para las reformas y adiciones legislativas en los congresos locales, identificando dichas adecuaciones en una línea progresiva de clasificación básica, intermedia y complementaria. En un esfuerzo consecutivo se estableció la “Nueva Metodología de Clasificación y Estratificación de las Entidades Federativas”.<sup>2</sup> Sendos estudios, aunados a estadísticas proporcionadas por centros de estudios ciudadanos como el Centro de Investigación para el Desarrollo, A. C. (CIDAC), revelan una desarticulación en el avance de implementación del sistema penal en las entidades federativas, así como una evolución asincrónica y asistemática que revela de igual manera una acentuada heterogeneidad en los avances de armonización legislativa. Una reacción consecuente consistió en el establecimiento de una estrategia de federalización de las facultades normativas para la tónica del procedimiento penal, los medios alternos de solución de conflictos y la ejecución penal, incluso en la parte sustantiva penal.

Aparejadamente a las consecuencias de la reforma en materia de justicia penal y seguridad pública, se experimenta la reforma más completa y progresista al marco constitucional, en 2011, para la protección de los derechos humanos y sus garantías, pues las preexistentes garantías de naturaleza procesal y de seguridad jurídica se ampliaron con aspectos de la interpretación conforme, la dignidad humana como principio, valor y derecho base del ejercicio de todos los demás derechos fundamentales, la universalidad, indivisibilidad e interdependencia y progresividad de los derechos humanos, el principio pro persona, la conformación de todo un bloque de constitucionalidad que incluye el espectro de los tratados y convenciones que tutelen derechos humanos, la obligación del estado de prevenir, investigar, sancionar y reparar toda violación a los derechos fundamentales; entre otra.

No obstante los avances institucionales que fueron alcanzándose, resultó imperioso incluir, en este esfuerzo continuo a los centros de enseñanza de la ciencia jurídica: Escuelas y Facultades de derecho e Institutos de investigación jurídica, toda vez que éstos han sido el eslabón más débil en el engranaje del proceso de implementación operado por la actuación estatal,

---

<sup>1</sup> Consejo de Coordinación para la implementación del Sistema de Justicia Penal, Acuerdo COCO/XI/003/12, por el que se aprueba el método de seguimiento a la armonización legislativa en las entidades federativas. Tomado en la sesión del 9 de diciembre de 2013.

<sup>2</sup> *Ibidem*, COCO/EXT/II/11/14, “Nueva Metodología de Clasificación y Estratificación de las Entidades Federativas” y conforme a este Acuerdo, entrará en vigor a partir del 25 de mayo de 2014. Fuente electrónica, [http://www.setec.gob.mx/es/SETEC/Nueva\\_Metodologia\\_para\\_Clasificacion\\_y\\_Estratificacion\\_de\\_Entidades\\_Federativas](http://www.setec.gob.mx/es/SETEC/Nueva_Metodologia_para_Clasificacion_y_Estratificacion_de_Entidades_Federativas)

apenas formalizados en documento de instrumentación de fecha 2014. El nuevo sistema de justicia penal (NSJP) implica un proceso de rediseño institucional, pero igualmente, de redimensionamiento de cómo se está formando al abogado, y de frente a ello, las competencias profesionales que se requieren a la luz de nuevos postulados, formas y procedimientos de hacer justicia penal.

Las acciones holísticas han implicado desde la armonización legislativa, el rediseño orgánico y competencial, la capacitación de los operadores, la socialización del colectivo, los procesos educativos tanto formales como informales, referido éste a la socialización y culturización del colectivo, y el primero, al impacto en la currícula y cartas descriptivas del área de derecho penal, con énfasis a las de naturaleza adjetiva y al área de derecho penal, en las etapas o ejes profesionalizantes e integradores, y formadoras de éstas nuevas competencias y herramientas profesionales del abogado.

## II. EL MODELO POR COMPETENCIAS. SUS IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

La ciencia jurídica ha respondido, parafraseando a Thomas Kuhn a una revolución científica, esto significa que, la interpretación y abordaje del derecho como objeto de estudio se ha realizado a partir de paradigmas<sup>3</sup>, advirtiendo que coexisten como modelos<sup>4</sup> el *juspositivismo*, el *neopositivismo* y el *neoconstitucionalismo* que, referenciado por el garantismo, respondió a enfoques igualmente de transformación, en cuya concepción no solo se atienden las aspectos conceptuales o proposicionales del derecho, sino a los discusiones permanentes de la tensión entre validez y eficacia del derecho, a las fuentes de creación del sistema jurídico, a legalidad y legitimidad, a la propia definición del derecho como ciencia y su objeto de estudio.

Los enfoques de rupturas en los paradigmas de la ciencia jurídica implican una reconsideración no solo disciplinar, sino transversalmente en la

---

<sup>3</sup> Desde la concepción del teórico de la ciencia, estipula al paradigma como “realizaciones universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”, Kuhn Thomas, *La estructura de las revoluciones científicas*, Breviarios, Fondo de Cultura Económica, México, 1971, p. 13

<sup>4</sup> Vasilachis de Gialdino fortalece su postura al identificar que para las ciencias sociales pueden coexistir tres paradigmas, y donde “La aceptación de tal copresencia surge unida a la necesidad del empleo de distintos métodos engarzados en esos diversos paradigmas, más para captar la compleja y múltiple naturaleza de la realidad que para garantizar la validez de los resultados obtenidos Moran Ellis, citado por Vasilachis de Gialdino Irene (coord.), *La investigación cualitativa*; en Estrategias de Investigación Cualitativa, Editorial Gedisa, España, 2009.

forma de la investigación y la enseñanza del derecho, así estas implicaciones constituyen para los esquemas didácticos, un abordaje distinto. Desde la didáctica, se experimentan sus propios ajustes de paradigmas advertido desde los modelos pedagógicos, los cuales plantearon diversos enfoques para el proceso educativo, permeando la propuesta sobre un aprendizaje significativo, que armonice con un

...modelo pedagógico conocido como el constructivismo, que permite realizar y estructurar organizadamente el conocimiento, poniendo en la práctica por medio de un acercamiento con la realidad, mediante la argumentación jurídica y el manejo de la teoría del caso, motivando al alumno a estudiar, investigar, practicar y resolver los problemas.<sup>5</sup>

Con la acotación de que, la formación del abogado, la mayoría de las veces responde a enfoques educativos tradicionales, conductuales y por objetivos, con un discurso que pone énfasis en la formación de habilidades profesionales. Caracterizados, como lo señala Witker<sup>6</sup> por su “contenido informativo”, de carácter enciclopédico de la currícula jurídica, que impide racionalizar y planificar los estudios en las facultades.

Tornándose pertinente además, anunciar que, este enfoque de la enseñanza del derecho responde no solo al paradigma subyacente jurídico-educativo, sino además a otro tipo de requerimientos, de tal suerte que: “el tipo de derecho y la forma de gobierno que se tengan condicionan sin duda alguna el tipo de enseñanza jurídica que se puede (y se debe) llevar a cabo”.<sup>7</sup>

Los modelos y paradigmas gestados desde la propia didáctica crítica revolucionaron bajo la propuesta del modelo por competencias, entendido como:

...la combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo, posibilitándose que el educando pueda generar un capital cultural o desarrollo personal,

---

<sup>5</sup> Universidad de Sonora; 2013. *Asignatura de Derecho Procesal Penal*. Recuperado el 2 de Septiembre de 2014, de Plan de Estudio de Derecho: [http://www.derecho.uson.mx/wp-content/uploads/2013/04/7549\\_SemDer\\_Proc\\_Penal1.pdf](http://www.derecho.uson.mx/wp-content/uploads/2013/04/7549_SemDer_Proc_Penal1.pdf).

<sup>6</sup> Witker, Jorge; “*Los contenidos informativos de la enseñanza del derecho*”; Antología de estudios sobre la enseñanza del derecho; México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1995, pp. 103-117.

<sup>7</sup> Carbonell, Miguel citado por Cárdenas Méndez, María Elena; “*Ensayo sobre didáctica y pedagogía jurídica*”; 2002 pp. 87-98; en Cienfuegos Salgado, David y Macías Vásquez, María Carmen (coords.), “*La enseñanza del derecho*”, Estudios en Homenaje de A Marcia Muñoz Alba Medrano; México, UNAM; Instituto de investigaciones jurídicas, 2007.

un capital social que incluye la participación ciudadana, y un capital humano o capacidad para ser productivo.<sup>8</sup>

Este modelo por competencias, promovido desde los organismos internacionales como la UNESCO; ha ido permeando en el intento de consolidar un modelo constructivista, con enfoque en el aprendizaje significativo, en correspondencia con los postulados del proyecto Tuning, originado en Europa,<sup>9</sup> que al aplicarse en América Latina, se propone

desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y específicas de cada área de estudio; facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación; crear redes; intercambiar información sobre el desarrollo de la currícula, crear puentes entre las universidades y otras instituciones para crear convergencias.<sup>10</sup>

Siendo inmanente la influencia para los requerimientos formativos y profesionales en Latinoamérica, identificándose precisamente como Tuning América Latina,<sup>11</sup> se concibió como una herramienta de apoyo para la incorporación a nuevas redes de áreas temáticas, que posibilitara una reflexión común para el desarrollo de temas específicos de gran importancia para la región. Además que se le identificó como un “instrumento dirigido a articular desde las realidades más cercanas los retos y las potencialidades conjuntas. Y por ésta razón la experiencia del proyecto ha brindado ciertos lineamientos y reflexiones sobre temas de interés común, tales como”:<sup>12</sup>

<sup>8</sup> García Retana, José Ángel; “Modelo Educativo basado en competencias: Importancia y necesidad”; Revista Electrónica *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 11, núm. 3, septiembrediciembre, 2011, pp. 1-24 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica, <http://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>.

<sup>9</sup> El proyecto Tuning, es la base en torno a la cual se construyó el denominado Proceso de Bolonia, que generó el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), uno de los programas de mayor impacto en el ámbito de la educación superior europea y busca afinar las estructuras de sus universidades con el fin de mejorar la calidad académica de sus centros de educación superior, priorizando los procesos de aprendizaje a través de la investigación, con el objetivo fundamental de formar de acuerdo a las competencias profesionales previamente definidas. OLANO García, Hernán Alejandro; “La enseñanza por competencias jurídicas”, *Revista Oficial del Poder Judicial* 1/1, 2007, <http://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/83955a8043eb7b79a679e74684c6236a/19.+Doctrina+Internacional+-+Hern%C3%A1n+Alejandro+Olano+Garc%C3%ADa+%28Colombia%29.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=83955a8043eb7b79a679e74684c6236a>

<sup>10</sup> Victorino Ramírez, Liberino y Medina Márquez, María Guadalupe. “Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y latinoamérica. Su impacto en México”. *Ide@s CONCYTEC*, 2008, pp. 97-114.

<sup>11</sup> El proyecto contó con una cobertura de 19 países, México entre ellos, e involucró 190 universidades latinoamericanas.

<sup>12</sup> Proyecto Tuning, América Latina; Reflexiones y perspectivas de la Enseñanza Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004- 2007;

- Un sistema centrado en el estudiante y basado en competencias.
- Nuevos paradigmas en el campo educativo.
- El reconocimiento de titulaciones entre los países latinoamericanos.
- La construcción conjunta de un espacio para dialogar sobre educación superior, con una mirada centrada en la calidad y buscando soluciones concretas y accesibles a los problemas compartidos.

Este esfuerzo colegiado definió a las competencias como:

El conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias de los contextos sociales. Fomentar las competencias es el objeto de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (genéricas) y con un área del conocimiento (específica de un campo de estudio).<sup>13</sup>

Por otra parte, la doctrina ha incluido dentro de la diferenciación conceptual a las competencias básicas identificadas como “competencias fundamentales que requieren todas las personas para actuar en la vida cotidiana y vivir en sociedad. Se aprenden desde la concepción y se van desarrollando en los diferentes niveles educativos. En su formación interviene la familia, la escuela y diferentes organizaciones.”<sup>14</sup>

En tanto que las competencias generales o transversales puede definirse, siguiendo el glosario de los autores López Rodríguez y García Fraile como:

...competencias requeridas para actuar en diversos escenarios laborales, profesionales y académicos. También se les puede definir como competencias que son comunes a diversas ocupaciones y profesiones. Una característica importante es que tienen un componente relacionado con lo laboral o lo profesional y esto las diferencia de las competencias básicas.<sup>15</sup>

---

Universidad de Deusto y Universidad de Groeningen, España, 2007, p. 31. El documento es un recurso educativo de acceso libre, el cual se encuentra disponible en: *file:///C:/Users/Rosario%20Molina/Downloads/LIBRO\_TUNING\_AMERICA\_LATINA\_version\_final\_espanol.pdf*.

<sup>13</sup> *Ibidem*. p. 321

<sup>14</sup> López Rodríguez, Nelly Miladi y García Fraile, Juan Antonio; “¿Qué son las competencias en educación?, Una aproximación desde el enfoque socioformativo”, México, Editorial Gafra Editores, 2012, p. 98.

<sup>15</sup> *Idem*.



Finalmente las competencias específicas, son propias de cada nivel educativo, ocupación laboral, artística o profesional, que brindan identidad social e institucional. Se aprenden y desarrollan en programas técnicos, tecnológicos, profesional y de posgrado.<sup>16</sup>

En relación a las competencias genéricas, los consensos alcanzados en el Proyecto Tuning<sup>17</sup> para la región latinoamericana, se integran en 27 habilidades, diferenciadas a partir del listado que se presenta a continuación: donde sobresalen capacidades y habilidades analíticas, de síntesis y abstracción, la aplicación práctica, nueva tecnologías, la solución de problemas, trabajo en equipo, capacidades éticas y de investigación, responsabilidad social y compromiso ciudadano, entre otras.

En tanto que en el portal oficial de Tuning América Latina,<sup>18</sup> se determinan como competencias específicas que los egresados de la Licenciatura en Derecho deben tener capacidad para: Conocer, interpretar u aplicar el sistema jurídico, trabajo en equipo, interdisciplinariedad, capacidades para el razonamiento y la argumentación jurídica, el diálogo, la mediación y negociación, capacidades de diagnóstico e intervención, tomar decisiones técnicas y jurídicamente razonadas, etcétera.

Al partirse del referente de que a través del modelo por competencias, se viene

...construyendo una serie de principios conceptuales y herramientas para pasar del énfasis en la transmisión de la información al aseguramiento de saberes esenciales, no solo en lo cognoscitivo, sino también en el ser y el hacer, que les permita a los estudiantes desempeñarse con pertinencia y pertenencia ante las actividades y problemas propios de los diferentes contextos (sociales, disciplinares, investigativos, profesionales, ambientales, políticos, económicos y laborales).<sup>19</sup>

Este modelaje por competencias para la educación superior definió parámetros para Universidades, sus implicaciones impactan no solo en la construcción del perfil profesional, sino en la planeación de los contenidos mismos, las cartas descriptivas, la evaluación, los procesos de enseñanza

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 99.

<sup>17</sup> Tuning América Latina, 2011-2013 *Innovación Educativa y Social*, <http://www.tuningal.org/es/competencias/geologia>.

<sup>18</sup> *Ibidem*, <http://www.tuningal.org/es/areas-tematicas/derecho/competencias>. Véase Anexo 1

<sup>19</sup> Olano García, Hernán Alejandro; “La enseñanza por competencias jurídicas”; *Revista Oficial del Poder Judicial*, 1/1, 2007, [http://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/83955a8043eb7b79a679e74684c6236a/19.+Doctrina+Internacional+-+Hern%C3%A1n+Alejandro+Olano+Garc%C3%ADa+\(Colombia\).pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=83955a8043eb7b79a679e74684c6236a](http://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/83955a8043eb7b79a679e74684c6236a/19.+Doctrina+Internacional+-+Hern%C3%A1n+Alejandro+Olano+Garc%C3%ADa+(Colombia).pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=83955a8043eb7b79a679e74684c6236a)

aprendizaje, las estrategias y recursos didácticos, colegido a los procesos mismo de certificación, competitividad, calidad y responsabilidad social, de frente a la expectativa social del profesionista.

La experiencia revela que los contenidos temáticos se han estructurado en forma tal que vinculan el desarrollo de competencias que en completitud deberán abonarse a la formación integral del profesionista, en el caso de mérito del abogado, en la pretensión de que los modelos eviten la contradicción o inconsistencia, permitan el abandono formalista, legalista, técnico y la subsunción normativista; acentuándose el desarrollo de competencias que permitan disminuir las brechas que separan la teoría y praxis del derecho.

### III. COMPETENCIAS TRANSVERSALES FRENTE AL SISTEMA PENAL ACUSATORIO

La justicia penal acusatoria descansa en presupuestos notoriamente diferenciadores al modelo inquisitivo mixto que imperó por décadas en nuestro país. El andamiaje teórico es distinto, no obstante que ambos pronunciaron el descanso sobre el presupuesto del respeto a los derechos humanos y las garantías de seguridad jurídica. Para el caso del sistema tradicional ampliamente se ha documentado, y sigue siéndolo en las Entidades en las que subsiste, la no separación de las funciones de investigación, acusación y juzgamiento, los parámetros que abonan a su diferencia son la persecución del delito, la preeminencia de un derecho penal de *prima ratio* y expansivo, de su fragmentariedad, de un populismo penal, de adecuaciones en función de una sociedad de riesgo, de una cultura del expediente y formalista, caracterizado por la opacidad, el alcance de una justicia retributiva, de la judicialización y la prisión como indicadores de eficacia persecutora, y donde los operadores se mimetizaron con una mala *praxis* que invariablemente impactó adversamente en la protección a la víctima, la violación de los derechos humanos y procesales del imputado y generó impunidad, corrupción y desconfianza social.

Por su parte, el sistema penal acusatorio postula como principios rectores la intermediación, publicidad, contradicción, concentración y continuidad, bajo la técnica de la oralidad, una separación plena de las funciones de investigación, procuración e impartición de justicia, la identificación plena de sujetos procesales y sujetos intervinientes; una trilogía de investigación y ésta de carácter científica, la justicia restaurativa, incluyendo una serie de mecanismos de terminación anticipada al juicio oral, la responsabilidad institucional y la transparencia, la preeminencia de la inocencia, la dignidad y la libertad como principios transversales en todo el proceso.

Si bien, esta construcción teórica, las figuras y actos procesales, por sí mismos son por naturaleza muy heterogéneos, así como las bondades del sistema adversarial, más allá de la publicidad y la transparencia, es precisamente el que se pretende garantizar los derechos humanos de los implicados en el drama penal, y sustancialmente en la forma de operar el sistema de justicia.

Los grandes desafíos plantean una igualdad de armas procesales, la oralidad, la eticidad, la corrección y des enajenación del sistema. En la cumplimentación de la capacitación y formación radica la relevancia de las Facultades y Escuelas de Derecho, pues no puede indicarse que la capacitación y formación adecuada se satisface en el reducto de la adecuación temática, curricular o descriptiva, de la inclusión del sistema, como lo es el argumento banal de que la calidad y competencia se obtendrá por el binomio simplista de “reproducir e informar” los cuerpos normativos alienados al sistema penal acusatorio.

Las necesidades de competencias profesionales implican una transformación de forma y de fondo, no solo de las materias de impacto en el área de derecho penal: Parte General o Teoría del Delito, Delitos especiales, Procesal Penal, Institución del Ministerio Público, Criminología, Victimología, Derecho Penitenciario, Justicia Penal para Adolescentes, Delitos Federales, Institución del Ministerio Público, Seguridad Pública, Técnicas y estrategias de litigación oral, y las distintas unidades disciplinares que cada facultad integre como parte de su eje básico, profesional y especializante.

Si el referente es que el modelo educativo “vincula la teoría del aprendizaje con la práctica de la enseñanza orientado a lograrlo, por lo que determina: Metas del proceso educativo, condiciones de aprendizaje y métodos y recursos de aprendizaje”.<sup>20</sup> El modelo perfila como metas del proceso educativo el desarrollo de competencias transversales que impliquen “razonamiento y pensamiento crítico, flexibilidad cognitiva, retención, comprensión, uso y aplicación del conocimiento, autorregulación”,<sup>21</sup> inherentes en el desarrollo de habilidades y capacidades necesarias para la operación del sistema de justicia garantista.

Por su parte las condiciones de aprendizaje se construyen a partir de entornos *complejos, realistas y relevantes que incorporen actividad auténtica, negociación, aprendizajes múltiples, dominio de aprendizaje, autoconciencia de la construcción del aprendizaje*;<sup>22</sup> para el sistema penal acusatorio el proceso de aprendizaje no se concibe sin la vinculación de teoría y práctica, de escenarios donde

<sup>20</sup> Comisión Nacional de Derechos Humanos; “*Modelos pedagógicos y competencias para la enseñanza de los derechos humanos*”; México, 2012, p. 13.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 33

<sup>22</sup> *Idem*

puedan desarrollarse las habilidades para diagnosticar, intervenir y evaluar situaciones jurídicas concretas.

Finalmente, en cuanto a los métodos y recursos, caracterizados en un modelo constructivista y por competencias, exige que el aprendizaje se realice a través de la solución de problemas y casos, aprendizaje colaborativo, con construcción dialógica, y sobre todo, en la creación de “diálogos y juego de roles, debates, aprendizaje colaborativo”,<sup>23</sup> simulaciones y ejercicios argumentativos.

Los avances hasta este momento, han evidenciado como principal falencia en la construcción del discurso argumentativo, y aunque la pretensión de la aportación rebasa sobremanera el objetivo de construir argumentos soportados en la lógica, y en modelos que eviten la contradicción o inconsistencia, presuponen el abandono formalista y la subsunción normativista; se colige a ello, que, el desarrollo de competencias disminuye las brechas que separan la teoría y praxis del derecho, y el nuevo enfoque no solo armoniza disciplinariamente, sino que integra enfoques que problematizan y permiten el desarrollo de competencias de saber, diagnosticar, e intervenir a partir de situaciones dadas, así las clínicas legales y clínicas jurídicas, los estudios de caso se transforman en los ejes rectores del proceso educativo.

Competencias que se traducen en el saber, hacer, diagnosticar e intervenir, y a la luz de la oralidad y publicidad del sistema adversarial penal, le imponen un dominio altamente solvente del derecho sustantivo, procesal y jurisprudencial de la materia, pero además todo un dominio personal, del escenario y de la situación, la inmediatez y la rapidez del sistema de audiencias maximizan la exposición y el riesgo de evidenciar cualquier flaqueza e incompetencia del abogado.

El sistema adversarial contiene escenarios de negociación, mediación y conciliación, soportados en escenarios de confianza y confidencialidad, despojados de tecnicismo para generar precisamente un escenario de confiabilidad e interacción de víctima-ofendido y victimario, de tal suerte que el profesionista del derecho, se transforma en un facilitador como presupuesto o directiva en la justicia alternativa, que pretenda no solo la restauración del bien jurídico vulnerado, sino que impacte al tejido social lesionado con el acto delictivo.

La oralidad, discernida como una técnica a través de la cual se materializarán los principios de inmediación, contradicción y publicidad, se soporta en las habilidades profesionales para la construcción de argumentos y discursos jurídicos, de los cuales es posible distinguir el normativo, parlamenta-

---

<sup>23</sup> *Idem*

rio, y forense. El primero originado como técnica legislativa de redacción de las leyes; el segundo donde los agentes producen argumentos para aprobar o refutar la sanción de una ley, y el tercero que se produce en la práctica de la impartición de justicia —partes, fallos, sentencias—. En todo caso, en la formación del abogado debe instrumentarse todo un bagaje de formación lingüística, argumentativa, que englobe un conjunto de saberes y formas culturales cuya apropiación por parte de los alumnos es esencial para el desempeño profesional.<sup>24</sup>

La tónica jurídica aunada a la comunicación argumentativa y discursiva del abogado, trae aparejada una reingeniería en su formación profesional, que redimensiona estas habilidades, si no nuevas, sí disminuidas por la práctica de un sistema que ha priorizado el formulismo, la cultura del expediente y el conflicto. Esta necesidad de la oralidad y la argumentación jurídica se transforman en un hilo conductor del sistema adversarial. Dimensionan que la argumentación jurídica supone la integración efectiva de los elementos del lenguaje, la lógica, la retórica, la filosofía, y la ética.<sup>25</sup>

Un elemento sustancial en la práctica del sistema, será la construcción de la teoría de caso, si bien no es ajena al planteamiento de la estrategia de intervención al caso de la praxis del litigio, sí implica su construcción a partir de una planeación estratégica, y donde más allá de que acusador y defensor se transformen en narrador de historias, de hechos relevantes para el derecho penal, exige competencias que diluciden la teoría fáctica, vinculen la teoría jurídica y correlacionen a la teoría probatoria. Este discernimiento imprime un análisis exhaustivo que visualice, racionalice y ejercite, prospectivamente, los elementos de su teoría de caso adelantando lo de su contraparte, de tal suerte que no se satisfice en robustecer y cimentar la posición que se planteará, sino en que sea lo suficientemente flexible para adaptarse a las exigencias que lleve la contra argumentación y el debate.

La vinculación de estos elementos del modelo educativo con las necesidades del NSPA, los requerimientos de las competencias profesionales y las necesidades de los operadores del sistema, y del profesionista del derecho en lo general, permite cuestionar si las Universidades y Facultades de Derecho están respondiendo en la formación del jurista que se requiere, pues en suma "...el nuevo paradigma de justicia procesal penal ha impuesto una nueva forma de racionalidad en las reglas, los métodos, el discurso, las prác-

<sup>24</sup> Álvarez, Graciela. E. "La enseñanza del discurso jurídico oral y escrito en la carrera de la abogacía." *Academia. Revista sobre la enseñanza del derecho*, 2008 pp.137-148.

<sup>25</sup> Camargo González, Ismael, et al.; "La argumentación jurídica y los nuevos paradigmas del derecho", México, Editorial Ángel Editor y Distribuidos, 2012, pp. 4-9

ticas, las costumbres, las relaciones entre los sujetos, los saberes, las percepción, etcétera”.<sup>26</sup>

Desde esta diagnosis las competencias transversales versan sobre:

- Habilidades para la oralidad, no en el reducto de la oratoria, sino implícito en ello en la tópica jurídica, lexicología jurídica, la retórica, la ética del discurso.
- La argumentación jurídica, como directiva para la aplicación, interpretación y producción de la teoría de caso y estrategia persuasiva, técnica y lógicamente estructurada.
- Habilidades de facilitador, expresadas desde la mediación, la conciliación y negociación.
- Técnicas y estrategias de litigación oral, que implique el adecuado planteamiento de interrogatorio y contrainterrogatorios.
- Habilidades para el desarrollo de técnicas investigativas con soporte científicista, y con dominio de herramientas de las nuevas tecnologías.
- El desarrollo de razonamientos críticos y la construcción dialógica para la definición estratégica de intervención.
- El abordaje metodológicamente correcto de la ciencia jurídica, con la construcción de investigaciones que respondan no solo a los problemas dogmáticos y filosóficos de aquella, sino que construya a la investigación jurídica como una estrategia y herramienta para la mejora continua del sistema jurídico y proponga, a través de la investigación aplicada y básica, el estudio del derecho como parte de un todo en la realidad y parcela social.
- Como operador del sistema, imprime a partir de la ética y la moral, el ser un defensor de la justicia, del respeto a los derechos humanos, bajo los esquemas de progresividad y no regresión de aquellos, y donde bajo nuevos estrategias de aplicación e interpretación del derecho dilucide a partir de la ponderación, la proporcionalidad y los test de igualdad la solución de los derechos en colisión.

El logro del desarrollo de estas competencias profesionales del abogado frente al sistema penal acusatorio, implica un reajuste igualmente transversal y holístico no solo en la currícula, sino en todos los sujetos, elementos y acciones involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por un lado, una actualización, seguimiento y evaluación del plan curricular, los ajustes temáticos necesarios, el rediseño de la práctica docente que materialice el

---

<sup>26</sup> Embris Vásquez, José Luis; “Análisis Teórico Práctico de las Instituciones del Sistema Acusatorio y Oral”, Flores Editor y Distribuidor y Universidad Autónoma del Estado de México, p. 9.

aprendizaje significativo, colaborativo y centrado en el estudiante, además del uso de recursos y materiales didácticos adecuados y pertinentes, no solo con la infraestructura de las salas de audiencias para las simulaciones, sino de los equipamientos tecnológicos, y donde la estrategias didácticas se centren en el modelaje de estudios de caso y solución de problemas.

Una de las aristas para el éxito de la operación e instrumentación del sistema redundará igualmente en la forma de cómo se contribuye en el proceso formativo del estudiante del derecho, con el papel que desempeña el docente, de tal suerte que:

La formación jurídica de calidad reflejada en profesionistas capaces de resolver problemas jurídicos de manera eficiente, con sentido ético y humanístico, se ha convertido en el gran desafío de las Escuelas de Derecho de mundo entero. Y esto se debe a la gran importancia que tiene el derecho en el contexto social, político, económico del Estado-Nación.<sup>27</sup>

Esta formación se adhiere, en consonancia con la responsabilidad social de las Instituciones de Educación Superior, en forma precisa al perfil docente y a la forma de cómo involucra al futuro profesionista, bajo la preeminencia del sentido ético y humanístico, sino además de ser un copartícipe en la construcción de un ejercicio profesional que, indistintamente al rol de la operación del sistema de justicia penal, impacte en el respeto, tutela y reparación de toda violación a los derechos humanos y procesales.

#### IV. IDEAS CONCLUSIVAS

Los desafíos no han resultado pocos, y se incrementan a la luz, tanto de las malas praxis y de las experiencias positivas de implementación y operación del sistema, ambas vertientes loables como inconsistentes, no solo en el operador del sistema, la regresión a estrategias que se pretenden eliminar del modelo tradicional, además de las falencias argumentativas y de dominio de las técnicas y estrategias de litigación oral de los sectores de la postulación, la saturación del sistema advertido al sobrepasarse los parámetros porcentuales de casos que lleguen a juicio oral, en la expectativa que solo el 10% de las causas criminales se desahoguen por ésta vía y el resto se descongestione por las salidas alternas y formas anticipadas de terminación del juicio oral.

---

<sup>27</sup> Arvizu Ibarra, Carmen Hortensia y Romero Ochoa, Julia; “*Competencias docentes para la formación del abogado*”, Universidad de Sonora, 2012, <http://www.juridicaformativa.uson.mx/wp-content/uploads/2012/08/carmenarvizu-unison-mx.pdf>.

Que si bien, son áreas de oportunidad para las entidades y la propia federación que están en proceso de instrumentar, sí alertan también, a las Instituciones de Educación Superior, tanto para el rediseño curricular, las cartas descriptivas, el compromiso de la capacitación y actualización docente, como en promoción y diversificación de las estrategias didácticas, de los recursos de aprendizaje, y que el seguimiento y evaluación no sean esporádicos, sino que se instituyan como un mecanismo periódico de autoanálisis, en consonancia a la responsabilidad social, y a los fundamentos filosóficos, pedagógicos, epistémicos, socio políticos y jurídicos del modelo educativo institucional.

Las competencias profesionales del abogado para la operación del sistema penal acusatorio, en el asidero de la publicidad y transparencia, fungirá como un cernidor natural, habida cuenta que en la crítica social, no solo se cuestiona el perfil profesional sino a la institución educativa involucrada en su formación.

## V. FUENTES CONSULTADAS

- ÁLVAREZ, Graciela. E. “*La enseñanza del discurso jurídico oral y escrito en la carrera de la abogacía*”, *Academia Revista sobre la enseñanza del derecho*, 2008.
- ARVIZU IBARRA, Carmen Hortensia y ROMERO OCHOA, Julia, “*Competencias docentes para la formación del abogado*”, México, Universidad de Sonora, 2012, disponible en: <http://www.juridicaformativa.uson.mx/wp-content/uploads/2012/08/carmenarvizu-unison-mx.pdf>.
- CAMARGO GONZÁLEZ, Ismael *et al.*, “*La argumentación jurídica y los nuevos paradigmas del derecho*”, México, Editorial Ángel Editor y Distribuidos, 2012.
- CÁRDENAS MÉNDEZ, María Elena, “*Ensayo sobre didáctica y pedagogía jurídica*”, 2002.
- CIENFUEGOS SALGADO, David y MACÍAS VÁSQUEZ, María Carmen (coords.), *Estudios en Homenaje de A Marcia Muñoz Alba Medrano*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, México, 2007.
- COMISIÓN NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS, *Modelos pedagógicos y competencias para la enseñanza de los derechos humanos*, México, 2012.
- CONSEJO DE COORDINACIÓN PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE JUSTICIA PENAL, *Acuerdo COCO/XI/003/12, por el que se aprueba el método de seguimiento a la armonización legislativa en las entidades federativas*, del 9 de diciembre de 2013.
- , *Acuerdo COCO/EXT/II/11/14, sobre nueva metodología de clasificación y Estratificación de las entidades federativas*, entrada en vigor a partir del 25



- de mayo de 2014, disponible en: [http://www.setec.gob.mx/es/SETEC/Nueva\\_Metodologia\\_para\\_Clasificacion\\_y\\_Estratificacion\\_de\\_Entidades\\_Federativas](http://www.setec.gob.mx/es/SETEC/Nueva_Metodologia_para_Clasificacion_y_Estratificacion_de_Entidades_Federativas).
- EMBRIS VÁSQUEZ, José Luis, *Análisis teórico práctico de las instituciones del sistema acusatorio y oral*, México, Flores Editor y Distribuidor-Universidad Autónoma del Estado de México.
- GARCÍA RETANA, José Ángel, “Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad”, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 11, núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, Costa Rica, disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>.
- KUHN, Thomas, “La estructura de las revoluciones científicas”, México, Fondo de Cultura Económica, 1971.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, Nelly Miladi y GARCÍA FRAILE, Juan Antonio, *¿Qué son las competencias en educación?, Una aproximación desde el enfoque socioformativo*, México, Editorial Gafra Editores, 2012.
- OLANO GARCÍA, Hernán Alejandro, “La enseñanza por competencias jurídicas”, *Revista Oficial del Poder Judicial* 1/1, 2007, disponible en: <http://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/83955a8043eb7b79a679e74684c6236a/19.+Doctrina+Internacional+-+Hern%C3%A1n+Alejandro+Olano+Garc%C3%ADa+%28Colombia%29.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=83955a8043eb7b79a679e74684c6236a>.
- PROYECTO TUNING, América Latina, *Reflexiones y perspectivas de la Enseñanza Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*, España, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen, 2007.
- TUNING AMÉRICA LATINA, *2011-2013 Innovación Educativa y Social*, disponible en: <http://www.tuningal.org/es/competencias/geologia>.
- UNIVERSIDAD DE SONORA, *Asignatura de derecho procesal penal*, disponible en: [http://www.derecho.uson.mx/wp-content/uploads/2013/04/7549\\_SemDer\\_Proc\\_Penal1.pdf](http://www.derecho.uson.mx/wp-content/uploads/2013/04/7549_SemDer_Proc_Penal1.pdf).
- VASILACHIS de Gialdino, Irene (coord.), “La investigación cualitativa”, *Estrategias de Investigación Cualitativa*, España, Editorial Gedisa, 2009.
- VICTORINO RAMÍREZ, Liberio y Medina Márquez, María Guadalupe, *Educación basada en competencias y el proyecto tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México*, Ide@s CONCYTEC, 2008.
- WITKER, Jorge, “Los contenidos informativos de la enseñanza del derecho”, *Antología de estudios sobre la enseñanza del derecho*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1995.

## VI. ANEXO

### PROYECTO TUNING LATINOAMÉRICA, COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PARA LOS EGRESADOS DE LA LICENCIATURA EN DERECHO

1. Conocer, interpretar y aplicar los principios generales del Derecho y del ordenamiento jurídico.
2. Conocer, interpretar y aplicar las normas y principios del sistema jurídico nacional e internacional en casos concretos.
3. Buscar la justicia y equidad en todas las situaciones en las que interviene.
4. Estar comprometido con los Derechos Humanos y con el Estado social y democrático de Derecho.
5. Capacidad de ejercer su profesión trabajando en equipo con colegas.
6. Capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios como experto en Derecho contribuyendo de manera efectiva a sus tareas.
7. Comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos —entre otros—, considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho.
8. Ser consciente de la dimensión ética de las profesiones jurídicas y de la responsabilidad social del graduado en Derecho, y actuar en consecuencia.
9. Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente.
10. Capacidad de dialogar y debatir desde una perspectiva jurídica, comprendiendo los distintos puntos de vista y articulándolos a efecto de proponer una solución razonable.
11. Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos.
12. Conocer una lengua extranjera que permita el desempeño eficiente en el ámbito jurídico (inglés, portugués y español).
13. Capacidad para usar la tecnología necesaria en la búsqueda de la información relevante para el desempeño y actualización profesional.
14. Capacidad para aplicar criterios de investigación científica en su actividad profesional.
15. Capacidad para aplicar sus conocimientos de manera especialmente eficaz en un área determinada de su profesión.

16. Capacidad de enfrentar nuevas situaciones y contribuir a la creación de instituciones y soluciones jurídicas en casos generales y particulares.
17. Capacidad para redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros.
18. Capacidad para analizar una amplia diversidad de trabajos complejos en relación con el Derecho y sintetizar sus argumentos de forma precisa.
19. Capacidad para tomar decisiones jurídicas razonadas.
20. Comprender y relacionar los fundamentos filosóficos y teóricos del Derecho con su aplicación práctica.
21. Demostrar conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico.
22. Capacidad de actuar jurídica y técnicamente en diferentes instancias administrativas o judiciales con la debida utilización de procesos, actos y procedimientos.
23. Capacidad para decidir si las circunstancias de hecho están suficientemente claras para poder adoptar una decisión fundada en Derecho.
24. Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa.