



Competencia investigativa como herramienta pedagógica en la enseñanza del derecho

Investigative competence as a pedagogical tool in laws teaching

Competência de pesquisa como ferramenta pedagógica no ensino de direito

DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.13.26.425>

Alex Antonio Palacios Hernández
<https://orcid.org/0000-0002-5382-2820>

Carlos Andrés Córdoba Robledo
<https://orcid.org/0000-0002-3463-3012>

Resumen

La discusión en torno la formación y evaluación por competencias día a día se torna más relevante en el panorama académico nacional, hoy dejó de ser una preocupación exclusiva de los pedagogos para convertirse en un asunto vital de la formación en los distintos programas académicos en la educación superior, en particular en la enseñanza del derecho área en la que resulta improrrogable adoptar medidas, que faciliten y coadyuven a la formación de profesionales que puedan responder a los paradigmas de la globalización, el libre comercio y el post conflicto. Generando con ello el gran reto para las facultades y la responsabilidad para los docentes de mejorar el proceso enseñanza – aprendizaje al interior de las facultades de derecho, siendo de gran provecho para este fin, el desarrollo de la competencia investigativa en los estudiantes de derecho, con el propósito, de que esta herramienta pedagógica que facilite y optimice la calidad de la formación que se está impartiendo.

Palabras clave: *Pedagogía; Educación Superior; Derecho; Competencias Investigativas; Alta Calidad.*

Abstract

The discussion around the training and evaluation by competences day by day becomes more relevant in the national academic panorama, today it ceased to be an exclusive concern of pedagogues to become a vital matter of training in the different academic programs in higher educations, particularly in the teaching of law's area in which it is non extendable to adopt measures that facilitate and contribute to the training of professionals who can respond to the paradigms of globalization, free trade and post conflict.

Thus generating the great challenge for the faculties and the responsibility for teachers to improve the teaching-learning process within the law faculties, being of great benefit for this purpose, the development of investigative competence in law students, with the purpose, that this pedagogical tool facilitates and optimizes the quality of the training that is being imparted.

Keywords: *Pedagogy; Higher Education; Law; Investigative Competences; High quality.*

¿Cómo citar este artículo?

Palacios, A. & Córdoba, C. (2020). Competencia investigativa como herramienta pedagógica en la enseñanza del derecho. *Pensamiento Americano*, 13(26), 127-138

DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.13.26.425>



Resumo

A discussão em torno da formação e avaliação por competências no dia a dia adquire maior relevância no panorama acadêmico nacional, hoje deixou de ser uma preocupação exclusiva dos pedagogos para se tornar uma questão vital de formação nos diferentes programas acadêmicos de ensino superior, em particular no o ensino do direito da área em que é improrrogável a adoção de medidas que facilitem e contribuam para a formação de profissionais que respondam aos paradigmas da globalização, do livre comércio e do pós-conflito.

Gerando assim o grande desafio para as faculdades e a responsabilidade dos docentes no aprimoramento do processo ensino - aprendizagem dentro das faculdades de Direito, sendo de grande proveito, para o efeito, o desenvolvimento da competência investigativa nos estudantes de Direito, com a finalidade, que esta ferramenta pedagógica que facilita e otimiza a qualidade da formação que está sendo ministrada.

Keywords: *Pedagogia; Educação superior; Direito; Competências investigativas; Alta qualidade.*

Introducción

Este artículo pretende analizar la enseñanza del derecho desde la perspectiva del fomento de competencias específicas, en este caso la competencia investigativa entendida como el conjunto de habilidades necesarias para poder afrontar problemas de investigación aplicados en los métodos clínicos de estudio y que pueda de esta manera desarrollarse como una estrategia didáctica en la enseñanza del derecho, esto implica un estudio de las competencias académicas desde el plano de la educación superior en Colombia. El problema a resolver orbita alrededor del siguiente interrogante: ¿Puede la competencia investigativa, como una herramienta pedagógica, contribuir a la formación de profesionales mejor, para enfrentar los retos, realidades y exigencias del panorama jurídico contemporáneo?

Se trata de una investigación de tipo cualitativa, con enfoque hermenéutico que permite comprender los textos a partir del ejercicio interpretativo de intención y contexto, (Cárcamo, 2005) estudio de carácter descriptivo y explicativo, elaborado principalmente a partir de fuentes documentales, que serán la materia prima de la investigación a través del análisis de contenido de los textos (Bastar, 2012), desde un enfoque crítico social e interdisciplinario, recurriendo a los métodos analítico, histórico y lógico, que conlleva el procesamiento y organización de la información analizada que permita la presentación de resultados finales con el propósito de darle respuesta al problema de investigación planteado.

1. Aspectos generales de la competencia investigativa

1.1 Competencia, formación e investigación en la educación superior.

El diccionario de la RAE la define competencia como “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” por su parte Tobón (2005), citando a Vasco (2003) resalta en las competencias aspectos como capacidad y abordaje de tareas nuevas, y las define como:

Una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron (Tobón, 2008, p.4)

En el plano educativo, las competencias pueden entenderse como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas, tanto teóricos como prácticos, es allí donde la universidad como centro de formación integral debe encaminar esfuerzos para la formación de un estudiante crítico de su realidad, social económica y cultural. En este orden de ideas, Tobón, Rial, García y Carretero (2006), plantean que para lograr la correcta sinergia universidad-sociedad, los docentes deben asegurarse de que los conocimientos generados en el aula de clase sean transferidos a contextos concretos en lo que ocurren las prácticas de los alumnos, que en forma resumida privilegia el principio de la transferibilidad.

Por su parte Bedoya (2002), respecto de las competencias investigativas citando al doctor Santiago Correa las define como:

Un conjunto de saberes y de saber hacer, de conductas tipo de procedimiento estándar, tipo de razonamiento que se puede poner en práctica sin nuevo aprendizaje, en consecuencia, las competencias están vinculadas a una tarea o actividad determinada en este caso referenciada para la investigación formativa (Bedoya, 2002, p. 61).

Ya desde el año 2008 el ministerio de educación nacional emprendió la tarea de formular una propuesta con lineamientos de competencias genéricas, o transversales a todos los núcleos de formación en educación superior, con la finalidad de facilitar un monitoreo de la calidad de la educación superior en el país, que pretendía, agrupar en grandes “grupos las competencias genéricas que son reconocidas como fundamentales en la gran mayoría de los estudios internacionales que el ministerio

reconoce como necesarias en el contexto colombiano” (MEN, 2009) a saber:

- Competencias abstractas del pensamiento: razonamiento crítico, entendimiento interpersonal, pensamiento creativo, razonamiento analítico y solución de problemas.
- Conocimientos y competencias prácticas: trabajo en equipo, conocimiento del entorno comunicación, manejo de información, comunicación en inglés y tics alfabetización cuantitativa.
- Dinamizadores para el desarrollo de las competencias genéricas: saber aprender y reconstruir (MEN, 2009), p.3)¹.

1.1.2 Competencias abstractas

Este tipo de competencias fomenta el razonamiento crítico, el pensamiento creativo y genera un pensamiento de orden superior caracterizado por partir de una perspectiva distante del objeto de estudio que facilita una reflexión crítica como indica el Ministerio de Educación Nacional “Solo tomando distancia respecto a una situación planteada es posible analizarla” a su vez este tipo de competencias permite desarrollar el pensamiento de orden superior (higher order thinking) al que pertenecen: el Entendimiento Interpersonal, el Razonamiento Analítico. “El desarrollo de estas competencias, además de ser la base que posibilita la innovación y el crecimiento de los sectores productivo y académico, es un fundamento necesario para el pleno ejercicio de la ciudadanía y la consolidación de la democracia”. (MEN, 2009, p.4).

1.1.3. Conocimientos y competencias prácticas²

En este tipo de competencias se encuentran

Tabla 1.
Competencias y desempeños

Competencias	Desempeños que debe demostrar el estudiante
Pensamiento crítico	-evalúa la fortaleza de las premisas de un argumento y su relación con las conclusiones; - identifica estrategias retóricas y elementos implícitos en un argumento (como por ejemplo premisas, interlocutores, intenciones); - evalúa diferentes perspectivas; - distingue hechos de opiniones e información relevante de irrelevante; - analiza un argumento y justifica una posición de acuerdo o desacuerdo frente a este; - construye argumentos sólidos, con premisas explícitas y conclusiones que se desprenden lógicamente de las premisas.
Entendimiento interpersonal	- caracteriza los sentimientos, motivaciones y actitudes de otras personas con base en comportamientos en situaciones concretas e información de contexto; - identifica fortalezas y limitaciones para el desenvolvimiento de las personas que resultan de sus actitudes y motivaciones; - maneja adecuadamente las presiones y la ansiedad; - comprende al otro y su demanda; - encuentra estrategias y aproximaciones para resolver situaciones conflictivas.
Pensamiento creativo	- propone y desarrolla ideas originales; - propone situaciones o problemas nuevos o diferentes a los planteados; - plantea y propone planes de acción encaminados a obtener un resultado determinado; - encuentra perspectivas frente a una situación, o aproximaciones a un problema, nuevas, diferentes de las comúnmente aceptadas.
Razonamiento analítico y sintético	- descompone una situación compleja en elementos simples e identifica las relaciones entre estos; - identifica relaciones causales y deduce conclusiones lógicas; - procede sistemáticamente para considerar distintas alternativas; - elabora a partir de distintos elementos de información una lectura coherente de una situación.
Solución de problemas	- estructura un problema en una situación dada; - analiza, modela y elabora diferentes representaciones de una situación problema; - identifica información relevante de un problema analizado; - identifica alternativas de solución y sustenta su selección con criterio profesional; - evalúa la solución dada a un problema, las estrategias utilizadas y el impacto de su implementación en el contexto o situación planteado.

Fuente: MEN (2009).

agrupadas tanto a las competencias comunicativas, como el manejo de la información y el uso de las Tics. Estas competencias (de conocimiento y prácticas) son las que dan contexto real por situarse en unas condiciones particulares en las cuales se reúnen conocimientos, lenguajes propios, y formas de comunicación específicas.

Como lo señala el Ministerio de Educación Nacional:

Buscan asegurar que los estudiantes sean capaces de desenvolverse en un entorno en permanente expansión, como consecuencia de la globalización, cada vez más competitivo y a la vez más cambiante, con un uso acentuado de las tecnologías de la información y la comunicación. (MEN, 2009, p.9)

¹ Además de las competencias anteriormente señaladas es necesario destacar que deben incluirse otras de vital importancia como lo son la solución de problemas y el desarrollo de competencias argumentativas y habilidades colectivas.

² El MEN resalta la importancia de otras competencias como la alfabetización cuantitativa, que es parte integral del pensamiento matemático, y otras dos, la comprensión del entorno y el trabajo en equipo.

Tabla 2.

Conocimientos y competencias

Conocimientos y competencias prácticas	Desempeños que debe demostrar el estudiante
Cultura ciudadana y entendimiento del entorno	<ul style="list-style-type: none"> - reconoce dilemas y situaciones asociadas a problemas contemporáneos (ambientales, sociales, culturales, económicos) y propone una perspectiva de análisis frente a éstos; - toma decisiones de manera autónoma basado en el conocimiento que tiene de los problemas contemporáneos; - identifica los dilemas éticos ante diferentes situaciones y contextos; - reconoce la dimensión estética y funcional en las diversas manifestaciones de las culturas humanas; - en organismos colegiados a nivel local, regional, nacional e internacional, participa en discusiones y promueve acuerdos sobre las acciones a seguir; - reconoce su responsabilidad profesional y personal en la sociedad.
Alfabetización cuantitativa	<ul style="list-style-type: none"> - interpreta información presentada en gráficas, tablas y esquemas y, a partir de ella, hace inferencias utilizando cálculos cuantitativos; - representa la información cuantitativa de diversas formas; - utiliza métodos cuantitativos para solucionar problemas; - hace estimaciones para establecer la racionalidad de las soluciones propuestas a problemas cuantitativos.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - lee comprensivamente distintos tipos de textos, mediante la aplicación de estrategias comunicativas y lingüísticas específicas. - analiza y establece relaciones entre los distintos componentes de un texto y reconoce su intención comunicativa. - se expresa oralmente y elabora material escrito de diversos tipos (informe, ensayo, acta) con coherencia, claridad y precisión, reconociendo la intención comunicativa y el público al que va dirigido; - usa apropiadamente los formatos y códigos propios de la comunicación en diferentes contextos.
Comunicación en inglés	<ul style="list-style-type: none"> - comprende los puntos principales de textos, en inglés estándar, en situaciones conocidas de trabajo, de estudio o de ocio; - sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones cotidianas que pueden surgir al interactuar con personas que manejan el inglés; - produce textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal; - describe experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justifica brevemente sus opiniones o explica sus planes. - analiza y evalúa críticamente la información y sus fuentes; - selecciona la información requerida y la usa de manera eficiente para cumplir una tarea específica; - identifica información faltante o información no confiable al analizar una situación o problema; - identifica el impacto económico, legal y social que implica el uso de la información y la maneja de manera ética y responsable.
Manejo de la información	<ul style="list-style-type: none"> - identifica los diferentes roles en un equipo de trabajo a partir de la dinámica presente en una situación; - analiza y propone estrategias de trabajo en equipo para enfrentar una situación o resolver conflictos en el grupo; - organiza el trabajo en equipo para producir resultados; - asume roles tanto de liderazgo como de soporte y apoyo en equipos de trabajo.

Fuente: MEN (2009).

1.1.4 Dinamizadores para el desarrollo de las competencias³

En esta categoría resulta pertinente señalar que se agrupan competencias que de una u otra forma se generan como consecuencia de las previamente tratadas, sin embargo insistir en ellas permite enfatizar en su desarrollo monitoreo (MEN, 2009), no obstante se han identificado algunas fundamentales para el aprendizaje que se deben desarrollar y propiciar en ambientes académicos junto a los contextos necesarios para el aprendizaje, además de las conexiones necesarias entre lo que aprenden en la universidad y su aplicación en los distintos campos de acción profesional.

³ Permiten el desarrollo de herramientas de metacognición (estadio más alto del conocimiento) y de versatilidad del conocimiento que soportan la capacidad de seguir avanzando en la formación de manera autónoma

Tabla 3.

Dinamizadores para el desarrollo de las competencias

Dinamizadores para el desarrollo de las competencias	Desempeños que debe demostrar el estudiante
Aprender a aprender	<ul style="list-style-type: none"> - controla su proceso de aprendizaje valiéndose de estrategias meta-cognitivas como planeación, autorregulación, evaluación, comprobación, crítica, monitoreo
Recontextualizar lo aprendido	<ul style="list-style-type: none"> - adapta las competencias generales que ha aplicado a una situación dada para transferirlas a una situación o contexto diferente; - transfiere la información o el conocimiento que posee sobre un tema en particular a una situación novedosa.

Fuente: MEN (2009)

2. COMPETENCIA INVESTIGATIVA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Los métodos académicos y científicos evolucionan día a día, por cuanto, el conocimiento es producido por y para contextos sociales, políticos, económicos y culturales cambiantes. El derecho, en todos sus espacios de interacción, debe, como efecto lógico, inmiscuirse y evolucionar a la par con realidad cambiante como ciencia jurídica: si la realidad avanza un paso, el derecho debe anticiparse en dos.

Concentrándonos en el derecho como ciencia, en las Facultades de Derecho, desde hace algunos años se está gestando algo así como, un movimiento pedagógico o de enseñanza que cambia el paradigma de un sujeto receptor (Estudiante), a un interlocutor, argumentador e investigador del conocimiento o material jurídico.

El jurista español Manuel Atienza manifiesta al respecto:

(...) El aspecto que tanto los profesores como los estudiantes de derecho consideran más ne-

gativo del proceso educativo podría sintetizarse en este lema: “la enseñanza del derecho ha de ser más práctica!”. (...) Entonces una enseñanza más práctica ha de significar una enseñanza menos volcada hacia los contenidos del derecho y más hacia el manejo –un manejo esencialmente argumentativo– del material jurídico.

Utilizando la terminología de los sistemas expertos, cabría decir que de lo que se trata no es de que el jurista –el estudiante de derecho– llegue a conocer la información que se contiene en la base de datos del sistema, sino de que sepa cómo acceder a esa información, a los materiales jurídicos (es lo que los norteamericanos llaman **legal research**), y cuál es –y cómo funciona– el motor de inferencia del sistema, o sea, el conocimiento instrumental para manejar ese material (**el legal method** o el **legal reasonin**: “cómo hace el jurista experto –como piensa– para, con ese material, resolver un problema jurídico). (Atienza, 2012 p.159)

Como lo señala Bocanegra (2015) Es necesario desarrollar estrategias

De carácter didáctico, que permitan pasar de la repetición a la crítica de contenidos, posibilitando un trabajo de aula (...) que se acompañe de un sistema de evaluación democrático, adecuado, y que estimule el aprendizaje y el mejoramiento de los procesos pedagógicos (p.329).

Para ello este autor destaca que el Carácter científico debe ser entendido como un criterio transversal y por ende establecerse como prioridad de todo el diseño curricular permitiendo así desarrollar en el estudiante “las capacidades necesarias para ejercer el derecho, incluyendo su desarrollo como ser humano y ciudadano y deberá proyectar una disciplina y unos egresados que satisfagan los requerimientos de la sociedad” (Bocanegra, 2015, p.330).

Es este orden de ideas debe apostarse por más por diseños programáticos que permitan la flexibilización

de los contenidos académicos, facilitando a los docentes y estudiantes escapar de las fronteras y traspasar los límites dogmáticos dentro de los que se ha encontrado confinado la ciencia del derecho.

Para poder establecer una enseñanza que exceda la disciplina de una ciencia medieval transmitida a partir de la autoridad férrea y magistral del maestro, donde se privilegiaba la memoria sobre la reflexión, la tradición sobre la imaginación y la docencia sobre la investigación (Alarcón Lora, 2014, p 177).

Es por esto, que debemos alejarnos de la concepción del derecho como conjunto de normas y acercarnos a planteamientos que faciliten el estudio de la ciencia jurídica desde las distintas dimensiones de la realidad social, que permita hacer una reconexión entre lo que se enseña en las facultades y lo que debe saber un profesional con respecto a las exigencias del mercado laboral (MEN, 2005). Las nuevas propuestas curriculares orientadas bajo el criterio de flexibilidad⁴, se busca precisamente que la educación en el campo de lo jurídico tenga como base un diálogo fluido entre el educador y los educandos, situándose en una instancia discursiva de construcción de lo jurídico que tome en consideración elementos por fuera de la disciplina del Derecho (Bocanegra, 2005; Sepúlveda, 2004; García, 2007).

2.1 El papel del docente en el desarrollo de la competencia investigativa

El docente como guía e instructor debe desarrollar estilos y modelos pedagógicos que promuevan en el grupo la generación de aprendizajes significativos, apoyado en herramientas didácticas, el uso de ayudas académicas, que permitan mejorar la dinámica de integración con los estudiantes, que en términos generales constituye la arquitectura de su gestión académica. Debe además diseñar contenidos académicos que se vinculen con la realidad-este es uno de los grandes desafíos- logrando así que las dinámicas académicas realizadas durante las interacciones con los alumnos

⁴ La flexibilidad no solo beneficia al programa educativo, sino que genera en el estudiante una mayor capacidad de comprensión de la realidad y, consecuentemente, aumenta la posibilidad de que se forme criterios, partir de un razonamiento sensible a las realidades de su entorno.

les permitan a los educandos hacerse un reflejo de la realidad que los rodea y diseñar planes tendientes a resolver los mismos. Es esencial que los docentes recurran a recursos distintos al del mero uso de la cátedra magistral en el aula, ya que este método limita a los estudiantes a una enseñanza “memorística” y “dogmática” desprovista de elementos críticos que estimulen la creatividad y “la proyección de estos saberes hacia la comunidad” (Sepúlveda, 2004, p. 74; Cantillo, 2012).

Postura que además está en consonancia con la planteada por el ilustre tratadista colombiano y mayor impulsor de los semilleros de investigación en derecho procesal: el doctor Jairo Parra Quijano quien afirma: “Los niños y jóvenes requieren docentes que los lleven a pensar por sí mismo, no a repetir los conceptos que muchas veces o en la mayoría de los casos ya han sido reemplazados” en su escrito *el porqué de los semilleros*⁵ en el que defiende la importancia de estos, toda vez, que en los mismos se fomenta “apoderamiento en la imaginación de lo aprendido y el poder utilizarlo y aplicarlo...(además).., alimenta la libertad de pensar y de buscar, de inquirir por su propia cuanta nuevos horizontes” (Parra, 2014).

En este aspecto Vanegas, López y De Jinete (2008) luego de analizar como inciden las competencias pedagógicas de los docentes en la formación de abogados capaces de hacer frente a los retos de un mundo globalizado, resaltan la importancia de un perfil pedagógico del docente de derecho y la necesidad de mecanismos más participativos y democráticos para la construcción del conocimiento que permita además una lección menos solemne o llena de innecesarios formalismos, más inteligible, fácil de asimilar en definitiva, más humana. Para ello, han señalado la necesidad de programas en pedagogía para formar docentes de las facultades de derecho destacando que es “importante que se elaboren programas –micro currículos – a nivel de diplomados y posgrados- fundamentados en formación pedagógica para los docentes –actuales y futuros- de las ciencias jurídicas” (Vanegas et al., 2008, p.142).

El docente de las disciplinas jurídicas debe ante todo,

comprender el verdadero papel que juega en la formación de nuevos abogados y en consecuencia debe salir de su zona de confort, del esquema técnico-jurídico del estudio dogmático y repetitivo de la norma, y “proponer una idea del derecho distinta a la de las normas, la dogmática y el tecnicismo jurídico, porque reducir la disciplina jurídica al ejercicio profesional del litigio es desconocer la importancia y fuerza del ámbito académico del derecho” (Gómez Araújo, 2004). Alentando un Aprendizaje innovador, basado en el debate y la sana confrontación de ideas (Villegas, 2009, p. 18). En palabras del profesor Iván Fajardo debe ser un “un pedagogo que comprende el verdadero sentido del humanismo social”

Por lo tanto, debe propugnar junto al discente el desarrollo de actitudes y aptitudes que permitan develar en cada caso, en cada problema jurídico, una solución viable y lícita; pero ante esa perspectiva se opone la tendencia tradicionalista de una transmisión repetitiva de conocimientos, se acude en consecuencia a la cátedra magistral eludiéndose consciente o inconscientemente otras formas metodológicas, obedeciendo dicha realidad, en gran medida, a que no existen ni han existido programas académicos orientados específicamente a la formación del docente del Derecho (Fajardo, citado por García, Sepúlveda & Solano, 2008).

Hoy en día el rol del docente es el de formador y su labor no consiste en impartir conocimientos, sino guiar el desarrollo de los mismos en los distintos ambientes de aprendizaje, su función ya no es la de “enseñar” conocimientos que tendrán una vigencia limitada, sino ayudar a los estudiantes a aprender de manera autónoma, a auto gestionar su desarrollo cognitivo, aprovechando la inmensa información disponible y las potentes herramientas digitales exigiéndole a los estudiantes “un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a Realizar una simple recepción pasiva-memorización de la información” (Marqués, 2000).

⁵ Ergo en los espacios de debate como los Semilleros de Investigación se aprende a discutir y a disentir exponiendo de manera respetuosa y cuidadosa los argumentos en los que se fundamenta la postura disidente, necesaria cada día más en las aulas de clase. Por cuanto, invita a reflexionar y hacer uso del análisis propio, y la creatividad para revalidar o replantear posturas frente a los temas sub examine entre docentes y estudiantes.

3. Propuesta de implementación, Integración curricular y formación en contexto

Lo primero que debe hacerse es fomentar ambientes de aprendizaje colaborativos y participativos, con el propósito de que se generen escenarios de investigación en donde se puedan fomentar espacios de formación interactiva, que permitan a los alumnos y al docente abordar desde distintas aristas los procesos de interpretación, aplicación y generación de conocimiento (Benfeld, 2016), y comienza a contéplense la investigación jurídica y sociojurídica como eje del plan de estudios, desde las primeras etapas de la formación del abogado (Plata, 2002; López & Ceballos, 2005; Bocanegra, 2006; MEN, 2008). Permitiendo además el uso de las Tics para facilitar la flexibilización del programa de estudio de modo tal que los estudiantes puedan readaptarlo y sacar un mayor provecho de este, impulsando en el estudiante el deseo de innovar a partir de unas líneas formativas previamente señaladas en el aula. Estos escenarios demandan la colaboración armónica de la comunidad académica en general para poder transformarse en centros de innovación, como lo indican Maldonado et al. (2007) la construcción de estos escenarios demanda:

Tabla 4.

Escenarios académicos

Tipos de escenarios	Definición
Ambientes de aprendizaje colaborativos	Donde el trabajo en equipo mejore el rendimiento de la inmensidad informativa disponible
Equipos interdisciplinarios de estudio	Personas implicadas para desarrollar los procesos de innovación y que se adapten fácilmente a los cambios
Alianzas estratégicas	Entre grupos de investigación, empresas, universidades capaces de articularse en redes institucionales de docencia e investigación.

Fuente: *Elaboración propia.*

En ese orden de ideas Salgado (2008) y Churrea (2002) citados por Cantillo (2012) debe procurarse que:

La investigación científica sea el vehículo que propicie un diálogo entre profesores y estudiantes en medio de las clases, entendiéndose el contexto del aula como un espacio de intercambio didáctico en el que la construcción de significados se convierta en una propuesta de desarrollo constante (p.155).

3.1 Formas y Estrategias pedagógicas

En palabras de Cano y Prada (2013) (...) Las formas pedagógicas como modelos de pensamiento resultan determinantes para conseguir la transformación de la interacción en el aula. Que luego, se refleje en un cambio en la interacción del estudiante en escenarios propios (pp. 37-44). Por ello proponen, en el primer caso una: “(...) Interacción del ordenamiento jurídico con la realidad social, como un mecanismo para la consecución de los fines e intereses sociales, que riman sobre formalismos normativos” (pp. 37-44), y, en el segundo, para este fin en contraposición al método “clásico o tradicional” métodos que define como alternativos (método de casos, método clínico: las clínicas jurídicas o clínicas de interés público, método de enseñanza por talleres, aprendizaje basado en problemas)⁶.

3.1.1 Método de casos

Este modelo reconoce la importancia del estudio de los principios y doctrinas en el Derecho, pero apuntando a que un verdadero jurista debe poseer la destreza necesaria para aplicar esos conocimientos en la cambiante y siempre enredada madeja de asuntos humanos (Pérez-Lledó, 1992), para ello debe ponerse al estudiante frente a casos de gran trascendencia nacional o internacional mientras el docente realiza preguntas basadas en la discusión de los estudiantes para llegar a un punto donde ellos puedan

⁶ Líneas de investigación que se encarguen de estudiar las necesidades y retos que el contexto social demanda como soluciones desde el mundo académico a problemáticas locales, regionales nacionales e internacionales.

identificar los principales problemas y elementos del análisis jurídico de la situación planteada.

3.1.2 Método clínico⁷

La enseñanza clínica del derecho no solo supone un cambio de método, sino de la concepción misma del proceso de enseñanza aprendizaje, y de los roles que juegan quienes intervienen en este proceso, por cuanto permite la discusión participativa de casos reales por parte de estudiantes, profesores e investigadores.

Parte de la premisa de que en los conflictos sociales confluyen gran variedad de aspectos jurídicos y de otras disciplinas ajenas al Derecho y de que la realidad no se encuentra dividida por materias jurídicas, como sí lo están los currículos de las facultades (Castro, 2004, p.165).

3.1.3 Enseñanza por talleres

El docente propone el problema y se ubica como un intermediario entre el estudiante y el aprendizaje, en el cual éste aprende a pensar y construir su saber, enfrentándose a situaciones complejas y lo invita a mantenerse actualizado entorno al panorama jurídico nacional. Logrando de esta manera que se vea abocado a adoptar un modelo de aprendizaje basado en la investigación y el estudio crítico de las problemáticas planteadas en el aula este “aprendizaje por talleres goza de un fundamento pedagógico, es de que los estudiantes aprenden mejor cuando participan por sí mismos en el proceso de la enseñanza, resolviendo problemas, que cuando se limitan a escuchar las clases y ejemplos que suministra el profesor” (Quiroz, 2003).

En definitiva estos métodos están fuertemente ligados al fortalecimiento de la competencia investigativa, por cuanto todos acarrearán una mayor consulta, investigación y participación por parte de los estudiantes y docentes, y acompañados de otras estrategias pedagógicas permitirán avanzar en el ca-

mino de la calidad, de lo que se trata no es abandonar los métodos de enseñanzas clásico o tradicionales que han formado grandes profesionales (sería pecar de grave error), sin embargo debemos insertar nuevos patrones que hagan más sensible al estudiante y futuro profesional, de cara a la realidad que cada es más compleja y difícil de vislumbrar (Arbeláez & Espinosa, 2002; Godoy, 2005; Gette, 2007).

Tabla 5.

Métodos alternativos en la enseñanza del derecho

Métodos alternativos en la enseñanza del derecho		
Competencia investigativa en la enseñanza del derecho		Indicadores de logros
Fomentan	Formación metodológica, más que la acumulación memorística de una información enciclopédica.	Conceptual: Identifica situaciones problemáticas Evaluar problemas Plantear, formular y delimitar el problema
objetivos	enseñar a plantear, analizar, comparar, construir y Evaluar situaciones fácticas concretas.	Procedimental: Analiza datos vinculados al problema. Formular el problema con criterios de coherencia y claridad. Generar soluciones para el problema planteado.

Fuente: *Elaboración propia.*

Al final, pues, lo que habría que propugnar no es exactamente una enseñanza más práctica (menos teórica) del derecho, sino una más metodológica y argumentativa. Si se quiere, al lado del lema” la enseñanza del derecho ha de ser más práctica!, habría que poner este otro: “¡no hay nada más práctico que la buena teoría y el núcleo de esa buena teoría es argumentación! (Atienza, 2012). Reconociendo la importancia del papel del estado de derecho, y los derechos humanos y eso conlleva a que en la actualidad deba desarrollarse un análisis reflexivo, entorno, a como se debe procurar Debatir, pensar, dudar y aceptar los errores como parte indispensable de proceso intelectual de aprendizaje puntualizando además que no debe haber interés principal en tener razón, sino en entender la razón de las cosas (González, 2012).

⁷ En el país existen importantes experiencias con respecto a esta figura resultando importante destacar La clínica jurídica de la Universidad del Rosario de Bogotá, Grupo de Acciones Públicas, ha logrado importantes avances en la gestión de casos de relevancia nacional siendo reconocida como un grupo clave en el proceso de acreditación de su Facultad de Derecho.

4. Conclusiones

El desafío más grande está en garantizar que la inversión social y económica que realiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje al interior de las facultades de derechos se traduzca a mediano y largo plazo en un real incremento del capital humano y social formado con las competencias necesarias para hacer frente a la convulsionada realidad nacional, en particular de las regiones alejadas del centro del país que tienen que sufrir las más duras realidades de un país en vía de desarrollo; con costos de vida elevados, baja oferta educativa, y difíciles condiciones laborales por mencionar algunos de los retos a los que diariamente se enfrentan los egresados de los programas de derecho de las diferentes universidades del país. Para ello los estudiantes de derecho deben dedicar más tiempo a la investigación jurídica y sociojurídica. En los programas curriculares se debe entrar a examinar problemas reales que permitan a los estudiantes y a profesores ejercer más capacidad de análisis y crítica.

Profesionales que puedan hacer frente a las dinámicas cambiantes que se ven involucradas en la práctica jurídica y más en una Colombia en transición, en la que resulta improrrogable la armonización de los perfiles del estudiante y el profesional, exigiendo de parte del centro de formación universitaria una visión más amplia del espectro económico, social y político del país y en definitiva exige de las facultades una apertura hacia fuera de la academia, el nuevo abogado debe tener perfil para desempeñarse como docente, juez, asesor, litigante e investigador.

En las facultades de Derecho no se está incentivando en debida forma la investigación, faltan mejores procesos formativos a lo largo de la carrera que le permitan al estudiante hacer escuela en investigación –a investigar se aprende investigando– a lo que se suma la escasa y en ocasiones nula experiencia investigativa de los docentes; por eso es necesario que se impulsen dichas actividades, permitiendo así: cumplir con las exigencias de acreditación exigidas por el ministerio de educación y sobre todo

mejorar la calidad profesional egresado del centro académico abogado. Lo anterior significa, a la vez, la necesidad que los docentes de las facultades tengan conocimientos sobre los fundamentos curriculares, de evaluación en competencias particularmente la competencia investigativa.

Referencias

- Alarcón Lora, A. (2014). La investigación en la enseñanza del derecho para la formación de abogados. Caso universidad de Cartagena de indias periodo 1994–2014. *Saber Ciencia y Libertad*, 8(2), 171-178.
- Arbeláez, N. Y. & Espinosa, B. (2002). Retos en la formación de abogados, propuestas desde la universidad. *Revista Criterio Jurídico*. 1(2). 161-186.
- Atienza, M. (2012). *El derecho como argumentación*. España: Ariel.
- Bastar, S. G. (2012). *Metodología de la investigación*. RED TERCER MILENIO S.C.
- Bedoya Toro, M. E. (2002). La formación de la competencia investigativa en los estudiantes del Instituto Tecnológico Metropolitano. (Tesis de especialización, Universidad de Antioquia. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/296/1/G0097.pdf>)
- Benfeld, J. S. (2016). La discusión sobre la enseñanza del Derecho en Chile dentro del nuevo paradigma universitario: Una tarea pendiente. *Revista de derecho (Coquimbo)*, 23(1), 143-171.
- Bocanegra, H. (2005). Educación jurídica en Colombia: contexto, conflictos y posibilidades actuales. Bogotá, Universidad Pedagogía y Derecho.
- Bocanegra, H. (2006). La investigación formativa. *Diálogo de Saberes*. 24. 7-10.
- Bocanegra, H. (2015). LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y LA FORMACIÓN DE LOS ABOGADOS. *Revista Republicana*, (12). Recuperado de: <http://ojs.urepublicana.edu.co/index.php/revistarepublicana/article/view/50>
- Cano, W. y Prada, A. (2013) Pertinencia de la enseñanza y aprendizaje del derecho, a partir de formas pedagógicas alternativas, y la correspondencia de éstas con el programa de derecho de la Institución Universitaria Salazar y Herrera. *Revista QUID*, (21) 37-44.
- Cantillo, J. J. O. (2012). Estudio documental sobre la enseñanza del derecho. *Memorias*, 10(18), 148-158.
- Cárcamo, H. 2005. Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta Moebio* 23 (204-216), Recuperado de www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.html
- Castro, E. (2004). Perspectivas de la enseñanza clínica del derecho en Colombia. *Opinión Jurídica* 3(5). 161-168.
- Churrea, N. (2002). Transformación en la enseñanza del derecho. *Revista Criterio*. 31. 173-181.
- García, D., Sepúlveda, M. & Solano, N. (2008). Hacia una nueva enseñanza del Derecho. *Misión Jurídica* 1(1). 129-148.
- Gette, S. (2007). El proceso de evaluación de los aprendizajes a nivel superior. *Justicia Juris*. 6. 7-11.
- Godoy, A. (2005). Prolegómenos de una pedagogía del derecho. *Alé Kumá*. 25-26. 121-124.
- Gómez Araujo, L. A. (2004). Reforma al plan de estudios del Programa de Derecho de la Universidad del Norte (Colombia): una experiencia liberadora. *Revista de Derecho*, (22), 238-253.
- González, J. (2012). *Pedagogía jurídica*, Estado de derecho y derechos Humanos. El profesor, la toga del juicio de Baltasar Garzón y Miguel de Unamuno. *ACDI* 5. 11-28.
- López, G. & Ceballos, B. (2005). La formación en la investigación jurídica aplicada: hacia un nuevo paradigma en el aprendizaje del derecho. *Alé Kumá*. 25-26. 125-129.
- Maldonado, L. F., Landazábal, D. P., Hernández, J. C., Ruíz, Y., Claro, A., Vanegas, H. & Cruz, S. (2007). Visibilidad y formación en investigación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas. *Revista Studiositas* 2(2). 43-56. <file:///C:/Users/Estudiante/Downloads/Dialnet-VisibilidadYFormacionEnInvestigacion-2719652.pdf>
- MEN (2005). Competencias y reformas en la educación superior. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-92779.html>

MEN (2009). Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-332_archivo_pdf_lineamientos.pdf

Parra, J. (2014). EL POR QUÉ DE LOS SEMILLEROS. *Principia Iuris*, 16(16). Recuperado de: <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/piuris/article/view/432>

Pérez Lledó, J. A. (1992). La Enseñanza del Derecho en Estados Unidos. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*. 12. 41-93.

Plata, J. (2002), La investigación jurídica y sociojurídica en Colombia: avances, retos y perspectivas. *Diálogo de Saberes*. 17. 143-153.

Quiroz Monsalve, A. (2003). Método del Aprendizaje del Derecho por Talleres. *Doctrina, Jurisprudencia e Investigación*, 63-84.

Sepúlveda, M. (2004). Modelos pedagógicos en la enseñanza del derecho. *Revista Alé Kumá*. 22. 73-88.

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.

Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.

Tobón, S., Rial, A., García, J. & Carretero, M. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Vanegas, D. G., López, M. S. & De Jinete, N. S. (2008). Hacia una nueva enseñanza en derecho. *Misión Jurídica*, 1(1), 129-146.

Villegas, C. (2009). Historia y derecho: la interdisciplinariedad del derecho y los retos de la historia del derecho. *Revista de Derecho Público de la Universidad de los Andes*, ed. 22, pp. 1-22.