

Capacitación basada en competencias

Nuevas prácticas en la enseñanza del derecho



Agustín Túpac Cifre Puig y Anabella Lucardi***

*Los dichos en nos,
los hechos en Dios.*

Juan de Mal Lara, "La Philosophia vulgar" (1568)

Introducción

La enseñanza del derecho en el actual contexto plantea un nuevo paradigma. El enfoque sobre su enseñanza y el perfil del profesional deseado por las academias fuera de los claustros universitarios han moldeado la idea de que un buen profesional no es aquel que sabe repetir los artículos del código civil de memoria, sino aquel que puede integrarse a trabajar en procesos complejos, bajo presiones diversas y en las condiciones cambiantes en las que se desarrolla la abogacía, tanto en

* Abogado y profesor de Ciencias Jurídicas (UBA). Especialista en Abogacía del Estado (EAE). Doctorando en Ciencias Sociales (UBA). Profesor en UNM, UNDAV y Escuela Judicial (CM).

** Magíster en Administración y Políticas Públicas (UdeSA) y abogada (UBA). Doctoranda en Ciencias Sociales (UBA). Profesora UNDAV y UBA.

el sector privado como el público. Es así que las casas de estudios superiores han incorporado de manera creciente espacios de formación en competencias para hacer frente a esta realidad.¹

Los modelos tradicionales de enseñanza del derecho plantean un profesional con un saber fuertemente afianzado en lo teórico donde se pretende que, con base en la reproducción de los conceptos jurídicos –adjetivos y sustantivos– que aparecen en los innumerables manuales de la carrera, el estudiante desarrolle habilidades concretas. En otras palabras, el método tradicional de la enseñanza del derecho cae en la ilusión de que, describiendo conceptos y procesos complejos mediante bibliografía y clases magistrales, el abogado recién egresado está listo para integrarse a un sistema en el que nunca tuvo experiencia. De esta manera, existe cierto paralelismo con aquella persona que pretende obtener su matrícula de conducir estudiando las complejas maniobras que realizan los conductores, las numerosas señales de tránsito y el funcionamiento del automóvil, pero que jamás en su vida ejerció la conducción de un vehículo real.

Como ya veremos más adelante, las (no tan)² modernas escuelas de capacitación en competencias traen a colación la fuerte paradoja que se detecta en la enseñanza del derecho mediante los métodos tradicionales. Uno de los principales ejes lo constituye la centralidad que, desde la visión clásica, se le da al educador y al educando ya que, si tomamos la clase magistral (que es el método más usado de instrucción en las aulas), encontramos que el foco, el protagonismo y la experticia radica en el docente, mientras que el estudiante permanece en pasividad, tratando de retener conceptos e ideas, como así también experiencias del docente que brilla hablando sobre demandas, planteamiento de nulidad, actos administrativos, cargos, audiencias etc., todas cuestiones concretas con las que el cursante nunca jamás interactuó en la vida real.

Como explica Gozaini³ al describir las clases a las cuales nos referimos:

la exposición del tema por el docente cuan si fuera un actor en el escenario, donde el público que presencia sin participación alguna es el alumnado, es el modelo consabido de la educación universitaria.

La idea es cautivar. Demostrar la sapiencia a partir de una clase brillante y sumamente informada. Ejercer el magisterio de la enseñanza pero sin provocar más que admiración; este parece ser el resultado definitivo (Gozaini, 2001:17).

1 Por ejemplo, el plan de estudios 2010 de la UNLP establece: “La propuesta de aumentar la cantidad y calidad de la formación práctica proviene de una realidad insoslayable en los desarrollos actuales de la Educación Superior acerca de la importancia en el proceso formativo de incluir la experiencia directa como instancia de aprendizaje privilegiada en donde la actividad reúne los diversos saberes (saber, saber hacer y saber ser). Se valora esencialmente el conocimiento que surge de la misma acción y del entrecruzamiento de relaciones personales, reglas y cultura institucional en que se desarrolla la práctica”.

2 Estas escuelas pedagógicas se desarrollan en la década de 1970.

3 Llama la atención que desde hace 20 años el diagnóstico pedagógico es el mismo pero las respuestas escasas.

A esta realidad de falta de pragmatismo del *imperitus iuris advocatus*,⁴ se superpone la ficción social de que el título habilitante certifica unas habilidades técnicas inexistentes, es decir, las facultades de derecho gradúan un *profesional* que resulta difícil de definir como tal entendiendo la etimología de este presupuesto.⁵ Es así que deberíamos admitir que, el producto egresado de las facultades de derecho, donde el saber preponderante es teórico, carece —o ignora— las habilidades necesarias para ejercer la profesión y que, aunque parezca contradictorio, necesita de un tiempo posterior para adquirir estas experiencias. Desde otra óptica menos condescendiente con las instrucciones educativas, es lo mismo decir que el trabajo de formación de las academias de derecho resuelta deficiente o, cuanto mucho, incompleto respecto de sus principales usuarios.⁶

Por último, consideramos que la capacitación en competencias se integra de manera virtuosa con la misión moral de la universidad, es decir, con la de satisfacer el bienestar general expresado en el preámbulo y en el artículo 75 inciso 18 de nuestra Constitución Nacional.^{7 8} Este objetivo, en el marco universitario, se logra a través de las tres funciones básicas de la educación superior que engloban, de manera tácita, la gratuidad y los principios reformistas del año 18: 1) función científica, toda vez que la comprensión certera y real de los problemas planteados a través de la adquisición de competencias potencia un trabajo científico maduro capaz de colaborar de manera efectiva con la sociedad; 2) función de extensión, sobre el anterior punto se agrega esta función que permite, justamente, una relación seria y cooperativa en la relación universidad/sociedad y, asimismo, retroalimenta el saber científico; por último, 3) sobre la función de enseñanza, donde se asignaría una atención específica sobre los métodos de enseñanza situando el foco en el estudiante y sus necesidades. Asimismo, permitiría habilitar la discusión de los métodos pedagógicos implementados, debate pocas veces dado en el ámbito de la dirección estratégica universitaria.

Capacitación en competencias

Iniciaremos este apartado definiendo y delimitando el concepto competencia. A los fines de este trabajo, competencia es:

4 Abogado sin experiencia en derecho.

5 La palabra “profesional” está formada con raíces latinas y significa ‘relativo a la acción y efecto de ejercer un oficio’. Sus componentes léxicos son: el prefijo pro- (a la vista, a favor, adelante), fateri (admitir, confesar), -sio (sufijo que indica acción y efecto), más el sufijo -al (relativo a).

6 Esta regla se contraponen con otras carreras de grado como la medicina, la química y la arquitectura donde la praxis es una constante del ítem educativo. Con algunas críticas que nos reservamos, es interesante observar el Sistema Nacional de Residencias de la Salud (Ley N° 22127), en donde se reconoce la necesidad de la incorporación de competencias específicas de los egresados de la carrera de medicina.

7 “Nos los representantes del pueblo de la Nación Argentina, reunidos en Congreso General Constituyente por voluntad y elección de las provincias que la componen, en cumplimiento de pactos preexistentes, con el objeto de constituir la [...] promover el bienestar general...”.

8 Artículo 75 inc. 18. “Proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias, y al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria, y promoviendo la industria, la inmigración, la construcción de ferrocarriles y canales navegables, la colonización de tierras de propiedad nacional, la introducción y establecimiento de nuevas industrias, la importación de capitales extranjeros y la exploración de los ríos interiores, por leyes protectoras de estos fines y por concesiones temporales de privilegios y recompensas de estímulo”.

la puesta en marcha de un conjunto diversificado y coordinado de recursos, que la persona moviliza en un contexto determinado. Esta puesta en marcha se apoya en la elección, la movilización y organización de recursos y sobre las acciones pertinentes que permiten un tratamiento exitoso de esta situación (Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2008: 14).

En este sentido, adquirir una competencia es un proceso todavía más complejo que adquirir un saber, toda vez que, en dicho proceso, se moviliza la toma de una decisión práctica, justa y precisa para el caso concreto basado, particularmente, en la experiencia y el saber propio más que en el dogma. En otras palabras, cualquier saber específico se aprende mediante la exposición dogmática y repetitiva de contenidos, empero, el aprehender su aplicación y correcta dimensión solo lo enseña la experiencia, es decir, el hacer.

La educación basada en competencias, por su parte, responde a un innovador sistema de enseñanza. Podemos rastrear sus antecedentes en Canadá, en la década de 1970; allí, el sector público se propuso una reforma basada en competencias para todos los niveles educativos. Durante la década siguiente, el sistema se extendió al Reino Unido, Alemania y Australia, entre otros. Esta original forma de capacitar tiene un ítem particular que revoluciona la forma tradicional de enseñanza basada en contenidos. El proceso clásico de educación responde a ciertas características que se desarrollan en el proceso de instrucción: 1) los contenidos son descontextualizados, es decir, los contenidos se imparten de manera teórica, recortados de su contexto natural; por ejemplo, se habla de los requisitos de la demanda, pero no se estudia una demanda real, no se “hace” una demanda y por lo tanto no se ponen en práctica esos saberes ni se confirma; 2) la enseñanza se basa en objetivos: saberes que debe enseñar el profesor plasmados en los contenidos de los currículos, los cuales debe exponer en determinadas horas/aula sin poder detenerse en la adquisición efectiva de aquellos contenidos por los cursantes. En otra dimensión de esta característica, se supone que los alumnos que cursaron esas horas/aula incorporaron los contenidos; y 3) finalmente, el foco está puesto en el docente que imparte la clase y no en los alumnos que deben aprehender los saberes.

En un polo diametralmente opuesto, la educación basada en competencias plantea otras características en su proceso de capacitación: 1) el contenido es situado, es decir, la competencia que se debe adquirir se enmarca en un contexto real, por ejemplo, se aprende haciendo una demanda. En otras palabras, el paradigma de la enseñanza es el caso y a través del “hacer” se aprende; 2) de esta manera, el foco está puesto en el estudiante. Este es el protagonista de la adquisición de los conocimientos, el profesor acompaña este proceso tutorando el desarrollo personal y la autosuperación del educando, quien puede equivocarse y aprender de sus errores dentro de un contexto cuidado y observado. Esta autosuperación, tiene como consecuencia una confirmación del saber, generando confianza y autoestima en el dominio del saber; 3) por último, este esquema responde al paradigma actual en el entendimiento de un todo contextualizado, a diferencia del modelo taylorista que sirvió de fundamento para la enseñanza clásica (Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2008).

En 1999, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) planteó una revisión total de las enseñanzas en las universidades de Europa. Un estudio sobre esta reforma refiere:

A partir de la revisión de la literatura hemos delimitado que las transformaciones formativas más novedosas se caracterizan por el aprendizaje centrado en competencias, el trabajo autónomo del estudiante, el refuerzo de las tutorías académicas y los sistemas de evaluación más pertinentes donde el verdadero protagonista es el estudiante. Este modelo ha representado una oportunidad de transformar el concepto tradicional de formación, permitiendo de un modelo más acorde con las demandas sociales y con las necesidades formativas del alumnado. Su desarrollo ha demandado un cambio profundo de cultura que ha afectado tanto a profesores como a estudiantes (Rodríguez Izquierdo, 2014: 107).

Por su parte, en nuestro país, la educación basada en competencias en la esfera del derecho sucede desde la década de 1980. Existen varias instituciones de educación superior donde puede encontrarse este tipo de enseñanza. El Departamento de Práctica Profesional de la Facultad de Derecho de la UBA es uno de los casos más conocidos,⁹ pero el más notable caso de educación en competencias es, quizá, el de la Escuela Judicial. Dicho instituto depende del Consejo de la Magistratura de la Nación, fue creado por la Ley N° 24937 y tiene por objetivo la formación básica de los aspirantes a la magistratura y la actualización y perfeccionamiento de los Magistrados y funcionarios del Poder Judicial. En este ámbito se desarrolla el Programa de Formación de Aspirantes a Magistrados, donde se capacita a todos aquellos integrantes del Poder Judicial de la Nación que deseen convertirse en futuros jueces federales. En este contexto, el programa de estudios de la Escuela está íntegramente basado en la adquisición de competencias.¹⁰

Espacios de capacitación en competencias en las facultades de Derecho de Argentina

Gran parte de las universidades públicas que imparten Derecho en Argentina cuentan con alguna instancia de adquisición de habilidades prácticas. Asimismo, dicha instancia es amplia y variada, incluye

9 En la página oficial de la facultad puede leerse que: "La enseñanza práctica consiste en adquirir las habilidades propias de la entrevista profesional, el registro escrito de los datos, información y documentos aportados por los consultantes y el posterior estudio y discusión sobre su clasificación y análisis jurídico de fondo y estratégico procesal y la confección de un informe sobre el caso planteado y el seguimiento procesal de la causa". Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/institucional/depto_pracprofesional.php

10 "Artículo 22. Cursos para magistrados y funcionarios recién designados. Aspirantes a la magistratura. Los cursos para magistrados y funcionarios recién designados, como así también los destinados a los aspirantes a la magistratura, serán de índole práctica, con tareas y ejercitación de los asistentes, particularmente referidas a la redacción de sentencias interlocutorias y definitivas, aspectos procesales atinentes al fuero para el que los asistentes han sido designados o han de concursar, las características de la función judicial, reglas de competencia, incompatibilidades, responsabilidades, normas de superintendencia y sistema disciplinario vigente. Además, en los cursos para magistrados y funcionarios recién designados se incluirá el adiestramiento en el manejo de casos, conducción de audiencias, técnicas para facilitar la conciliación de las partes y métodos alternativos de resolución de conflictos. Asimismo, deberán ser capacitados en sociología organizacional y gestión de calidad. Se visitarán organismos públicos cuya función se vincule a la materia jurisdiccional propia del fuero al que el juez o el funcionario se incorpora". Resolución N° 237/01 del Consejo de la Magistratura.

desde talleres de redacción de instrumentos jurídicos, casos prácticos y teatralizaciones en clases de materias teóricas, hasta materias específicas de adquisición de competencias, como lo son las prácticas profesionales. A diferencia de las últimas que se encuentran prescriptas en la currícula formal, las primeras dependen de la incorporación de los profesores a sus clases y no suelen ser muy comunes. Aquí tomaremos algunos casos de universidades nacionales para ver en su plan de estudio el lugar que se le otorga a la adquisición de competencias. Por razones de extensión solo analizaremos cuatro casos, la Universidad de Buenos Aires (UBA), la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV).

En el caso de la Facultad de Derecho de la UBA podemos encontrar que, según lo expresado en el Plan de Estudios 2004, la carrera cuenta con una Práctica Profesional de 256 horas sobre un total de 2665 horas, es decir, un 9.6% de la carrera está destinada a capacitar en competencias. El curso de práctica profesional consiste en un aprehender supervisado por un profesor/abogado sobre casos reales y con la posibilidad de judicializar. De esta forma, los estudiantes adquieren las habilidades propias de la entrevista profesional, el registro escrito de los datos, información y documentos aportados por los consultantes, su posterior estudio y discusión sobre su clasificación, su análisis jurídico de fondo y estratégico procesal, la confección de un informe sobre el caso planteado y el seguimiento procesal de la causa. “El servicio consiste en la preparación de los escritos, intimaciones, citaciones, diligenciamientos, trámites, etc. que sea menester para cumplimentar la vía elegida para la debida protección de o reconocimiento del derecho o interés del patrocinado”.¹¹

El plan de estudios también nombra en forma general la importancia de la adquisición de habilidades o competencias en todas las materias¹² y sugiere algunas prácticas entre las que se puede leer, entre otras,

Aplicación de las producciones legales, jurisprudenciales y doctrinarias para resolver problemas, casos o situaciones concretas; Aplicación de las abstracciones que surgen de las teorías de las disciplinas humanísticas y sociales para la comprensión, aplicación, análisis y evaluación de las propuestas para la resolución de un problema, caso o situación concreta general o individual. (...); Análisis e identificación de problemas, casos reales o ficticios, situaciones. Esta habilidad implica la: a. identificación de la cuestión a dilucidar, así, la formulación de preguntas; b. propuesta de hipótesis de solución alternativas teniendo en cuenta el derecho positivo aplicable, c. fundamentación de cada una de ellas, y d. evaluación de las ventajas y desventajas de cada una de las posibles soluciones planteadas.¹³

11 http://www.derecho.uba.ar/institucional/depto_pracprofesional_centro_form_prof.php

12 “Así, se trata que el/la alumno/a adquiera conocimientos conceptuales e informativos que le permitan formar una base de conocimientos sistemática y coherente y, a su vez, desarrollar habilidades y destrezas (competencias), en tanto el material normativo e incluso los hechos cambian. Sin embargo, las habilidades y destrezas que implican los procedimientos para trabajar con ese material cambiante perduran y su adquisición no puede ser dejada librada a “los golpes” que el recientemente graduado adquiera como fruto del ensayo y error. No se trata sólo de formar graduados sino también de considerar la responsabilidad social que implica el ejercicio de la Abogacía”. EXP-UBA: 45.501/2018.

13 Según EXP-UBA: 45.501/2018.

En la Facultad de Derecho de UNC, según el plan de estudios actualizado en el año 2000, se encuentran tres materias de Práctica Profesional de 60 horas cada una (120 horas), de un total de 2640 horas que establece la carrera, que representa un 4.5% de la carga horaria total. Según el plan de estudios, los objetivos de estas materias “se relacionan con el ejercicio de actos profesionales, con el saber aplicar”. Por otro lado, se establece que

Los criterios sobre los que se articula la enseñanza práctica son: interdisciplinariedad (convergencia entre el derecho sustantivo y el procesal, en sus diversas áreas); inclusión de la etapa judicial y de la prejudicial; trabajo con actos válidos y no válidos; capacitación no sólo para el rol de Abogado litigante, sino también para los de administración de justicia, asesoramiento, negociación y mediación.

Y se sugieren actividades como las siguientes: simulación (resolución de casos con asignación de roles), estudio de casos, pasantías.

Los cursos de Práctica Profesional 1 y 2 trabajan con casos prácticos y simulaciones de juicio con el objetivo de preparar al estudiante para el “ejercicio futuro de su rol profesional, a través de un entrenamiento previo, empleado un método de trabajo sistemático y continuado que le permita adquirir de forma gradual y paulatina criterios de valoración y decisión trabajando con casos concretos”.¹⁴ Por último, la Práctica Profesional 3,¹⁵ a diferencia de la UBA, se trata de una experiencia profesional pero sin participación en el ejercicio de la profesión en causas judiciales reales. En esta clase, el alumno puede optar entre tres comisiones donde desarrollará sus habilidades en ámbitos comunitarios: 1) Área Legislativa, donde se “combina el conocimiento de la realidad política legislativa con la acabada comprensión de las cuestiones legales”; 2) Alfabetización Jurídica, donde se brinda asesoramiento jurídico a la ciudadanía; y 3) Capacitación en Funciones, aquí, a partir “de la concurrencia a espacios de trabajo reales, el alumno se incorpora a diferentes instituciones del medio dando lugar a un proceso de aprendizaje”; estos lugares pueden ser el Poder Judicial, el Colegio de Abogados, Poder Ejecutivo, instituciones públicas y privadas, estudios jurídicos, empresas, organizaciones no gubernamentales, etc.

La UNL ha modificado su plan de estudios en el 2018.¹⁶ La carrera cuenta con una práctica profesional de 350 horas de un total de 2990 horas, en este caso, representa un 11.7%. Resulta interesante la importancia que desde el plan de estudios adquiere la adquisición de competencias; aquí se puede leer: “El Plan de Estudios tiene como propósito vincular la teoría y la practica a través de la integración de ámbito académico y el ámbito profesional. Se diseña para ello, nuevas modalidades de Formación Práctica y espacios Curriculares”.

14 Recuperado de <http://secretarias.unc.edu.ar/derecho/programas/abogacia/semestre-7/practica-profesional-i/Practica%20Profesional%20I.doc/view>

15 Recuperado de file:///C:/Users/Agustin/Downloads/PRACTICA%20PROFESIONAL%20III.pdf

16 EXPTE. N° FCJS-0949920/18.

En este sentido, se desarrollan varios espacios prácticos a lo largo de toda la cursada: 1) *Formación Práctica Disciplinar*, se desarrolla al interior de las asignaturas de la carrera, integrada a su carga horaria y especificada en el Programa de Cátedra. “Los dispositivos de enseñanza podrán ser: análisis crítico de la doctrina y jurisprudencia, estudio de casos y reconocimiento de encuadre normativo, argumentación y debates, trabajo de campo, utilización de TICS, etc.”; 2) *Formación Práctica en los Talleres de Práctica Procesal*, esta se lleva a cabo en el Taller de Práctica en Derecho Procesal Constitucional, Civil y Comercial (30 horas) y el Taller de Práctica en Derecho Procesal Penal (30 horas). La finalidad de estos espacios es capacitar a los estudiantes en diversas habilidades de litigación, tales como: diseño de la estrategia procesal, redacción de escritos judiciales e informes técnico-jurídicos, prácticas de oralidad, búsqueda y aplicación de jurisprudencia y doctrina, identificación de procedimientos de actuación ante diversos organismos públicos. Los dispositivos de enseñanza podrán ser: método de casos, análisis de documentación específica, simulación de situaciones de litigio judicial, participación en actividades extracurriculares y de extensión, coloquios, ateneos con especialistas invitados (Cátedra Abierta), trabajo de campo, técnicas de oralidad, utilización de las TIC, etc.; 3) *Formación Práctica en Consultorios Jurídicos y Clínicas Jurídicas* (30 horas), cuando el estudiante está en condiciones de contar con los conocimientos que las posibilitan se incorporan a proyectos o programas de la propia unidad académica o de instituciones u organizaciones en las que se desempeñan profesionales de la disciplina en posiciones laborales específicas, incluidas las actividades de investigación. Estas prácticas se establecen en: *Consultorios Jurídicos* donde se puede asesorar, orientar y derivar, según el caso, a los vecinos para la resolución de sus problemas; *Clínicas Jurídicas de Interés Público*, aquí, se utiliza el método clínico para la enseñanza y tratamiento de casos reales y su resolución como estrategia de incorporación de conocimientos. Los casos que se tratan en este espacio son aquellos que trascienden el interés individual de las partes intervinientes; 4) *Formación Práctica Profesional Supervisada*, esta materia se ubica en el último año de la carrera. Su carga horaria total es de 260 horas, distribuidas del siguiente modo: El Taller Áulico 60 horas (20 horas Taller, 10 horas de Ética Profesional y 30 horas Metodología de la Investigación); el Escenario Externo 170 horas y el Escenario Extensionista 30 horas. El Taller Áulico tiene como finalidad analizar y debatir las prácticas externas desde las diferentes perspectivas teóricas planteadas durante la formación académica, promoviendo el pensamiento crítico jurídico. Asimismo, otro objetivo es profundizar las capacidades y habilidades profesionales y científicas propias del derecho. El Escenario Externo tiene como finalidad la aplicación de las competencias adquiridas en el transcurso de la carrera al ámbito laboral, que se desarrollarán en estudios jurídicos, instituciones u organizaciones públicas o privadas, organizaciones no gubernamentales, tribunales, cuerpos legislativos del Estado, etc. Finalmente, el Escenario Extensionista, que se lleva a cabo en espacios relacionados al contexto comunitario y social, donde el estudiante debe aplicar sus conocimientos y habilidades en función de las problemáticas y demandas vinculadas al mismo. Los escenarios extensionistas podrán ser: al interior de la facultad: los proyectos y programas de extensión, y al exterior en consultorios jurídicos gratuitos de diversas instituciones, ONG, asociaciones civiles y fundaciones.

Por último, en la Facultad de Derecho de la UNDAV, encontramos en el diseño curricular un tramo práctico mediante el cual se intenta “favorecer la integración de conocimientos teóricos y prácticos”;

de esta manera, el plan de estudios establece “cuatro instancias de práctica pre-profesional supervisada” que se ubican en los dos últimos años de la carrera, “garantizando de esa manera que los estudiantes hayan adquirido los conocimientos que posibilitan su realización”.

La carrera de Derecho de la UNDAV se encuentra compuesta por 33 asignaturas obligatorias, a las que se suman 256 horas de asignaturas optativas, 256 horas de práctica preprofesional supervisada y 128 horas de trabajo social comunitario. La formación general se completa en cinco años con un total de 2720 horas.¹⁷ De esta manera, la formación curricular de la carrera establece 9.4% de su tiempo para la adquisición de competencias.

De acuerdo al plan de estudios, las prácticas profesionales se llevan cabo bajo la supervisión de un profesor y, la

Universidad procurará que los estudiantes roten por distintos ámbitos de aplicación del Derecho. En forma acorde con las líneas de acción ya descriptas, se priorizarán los siguientes: a) instituciones de la administración pública federal, provincial o municipal, b) instituciones del sistema de justicia federal o provincial o c) consultorios jurídicos o servicios de patrocinio jurídico gratuito.

Estas áreas de acción son acordadas por la universidad con distintas instituciones. En la actualidad estas prácticas se pueden desarrollar en distintitos Juzgados del Polo Judicial Avellaneda-Lanús, el Ministerio Público Fiscal, la Municipalidad de Avellaneda, el Colegio Público de Abogados Avellaneda-Lanús, la Asociación de Pensamiento Penal, la Clínica Jurídica del Instituto de Justicia y DDHH de la UNLa, clínicas jurídicas en organizaciones comunitarias y de la sociedad civil.¹⁸

Conclusiones

Hasta aquí hemos analizado la problemática de la formación en las facultades de Derecho en la Argentina e intentamos realizar un esbozo de la complejidad del asunto. En esta línea, insistimos en que la formación dogmática conlleva una formación deficiente en competencias y que, en este debate, las unidades académicas deben tomar parte.

Asimismo, analizamos la capacitación en competencias como una probable respuesta y definimos sus características más importantes. Entre ellas, marcamos las diferencias sustanciales con la metodología clásica o tradicional en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Así, caracterizamos el contraste que existe entre poner el foco en el educador o en el educando, y sostuvimos que la capacitación en competencias sitúa en el centro de la escena a este último, que lo convierte en protagonista y que este proceso contextualizado y sugestivo permite el afincamiento de seguridad y autoestima. Si se tiene en

¹⁷ Según Anexo I del Plan de Estudios aprobado.

¹⁸ La información se encuentra disponible en http://www.abogacia.undav.edu.ar/horarios_practicas.pdf

cuenta que, en algunos casos como en la UNDAV, el 84% de los alumnos que ingresa a la Universidad es la primera generación de universitarios, generar autoestima y confianza en el proceso de aprendizaje es fundamental.¹⁹

Por último, analizamos algunos planes de estudio de las facultades nacionales de Derecho buscando el lugar que se le asignaba a la capacitación en competencias; en este sentido estudiamos la UBA, la UNC, la UNL y la UNDAV. Entre sus características, diferenciamos la carga horaria sobre el total de horas clase que se le asignaba a la adquisición de habilidades dentro de cada institución.

UNIVERSIDAD	PLAN DE ESTUDIO AÑO	HORAS CURSOS EN COMPETENCIAS	HORAS TOTALES CARRERA	%
UNC	2000	120 hs.	2640 hs.	4.5
UBA	2004	256 hs	2665 hs	9.6
UNDAV	2014	256 hs	2720 hs.	9.4
UNL	2018	350 hs.	2990 hs.	11.7

Fuente: elaboración propia.²⁰

El cuadro anterior muestra los resultados de dicha comparación, donde se puede apreciar cómo la carga horaria de los cursos de adquisición de competencias es mayor dependiendo de la actualidad de los planes de estudios. Asimismo, también se incrementa el porcentaje de cursos prácticos dentro de la totalidad de horas clase. Esta no es una regla lineal, pero es la tendencia si se compara con otras unidades académicas.²¹

Por otro lado, de los casos descritos podemos ver la heterogeneidad en la puesta en marcha de las estrategias de adquisición de competencias, mientras que en algunas facultades predominan los trabajos de casos, simulaciones y talleres, en otros se enseña sobre la supervisión de casos.

Finalmente, nos surgen estas preguntas: ¿es antagónica la capacitación en competencia con la instrucción de las materias clásicas de la carrera? ¿Reporta mejores resultados la educación clásica?

Frente a la primera pregunta respondemos negativamente, todos los contenidos de las materias se pueden adaptar a la capacitación en competencias, su implementación es sinérgica y complementaria. En

19 s/a. (27 de mayo de 2016). Calzoni: "El 84% de los estudiantes que ingresaron este año son primera generación de universitarios en sus familias". *Diario La Ciudad*. Recuperado de <https://laciudadavellaneda.com.ar/calzoni-el-84-de-los-estudiantes-que-ingresaron-este-ano-son-primera-generacion-de-universitarios-en-sus-familias/>

20 Los datos fueron recuperados de: http://www.derecho.uba.ar/institucional/depto_pracprofesional.php, http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/pdf/plan-de-estudios-abogacia.pdf, http://www.abogacia.undav.edu.ar/principales/abogacia-plan_de_estudios.pdf, http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/reforma_plan/plan_estudios_abogacia.pdf, <http://secretarias.unc.edu.ar/derecho/programas/abogacia/semestre-7/practica-profesional-i/Practica%20Profesional%20I.doc/view>, y <https://www.fcjs.unl.edu.ar/estudiantes/wp-content/uploads/sites/4/2019/02/FCJS-Plan-de-Estudios-2018.pdf>

21 Esta tendencia se puede detectar en otras facultades de Derecho, por ejemplo, en UNPAZ (2018) la carrera cuenta con 3200 horas de clase, de las cuales 192 corresponden a materias de adquisición de competencias (6%); UNRN (2011) total de horas clase 3482, materias en adquisición de competencias 192 horas (5.5%); UNR (2018) total de horas clase 3226, materias en adquisición de competencias 468 horas (14.5%); UNLP (2010) total de horas clase 3852, materias en adquisición de competencias 412 horas (10.6%).

el caso de la segunda pregunta, también respondemos negativamente, la educación clásica o tradicional conlleva varias deficiencias, en particular, una de ellas es el olvido, ya que al no concretizarse una práctica sobre el contenido, los procesos de memoria son menos afectivos. Asimismo, si la instrucción es teórica y el examen se reduce a la contestación conceptual de los contenidos evaluados, podemos decir que, justamente, estamos evaluando esto, es decir, una forma de respuesta concreta, pero no se puede entender esto como la comprensión de los conceptos y su adecuada aplicación.

Entonces, si sostenemos que la educación en competencias no es antagónica, sino sinérgica y complementaria de las clases tradicionales y que reporta mejores resultados pedagógicos, otras preguntas vuelven a emerger: ¿por qué no se aplica esta metodología de forma transversal a todo el sistema de educación superior universitaria? Esta pregunta es más compleja porque no solo involucra actitudes personales de los docentes frente al curso, sino también el contexto sociocultural que lo enmarca y lo condiciona.

Una de las primeras respuestas que podemos ensayar es que la enseñanza basada en adquisición de competencias requiere de un entrenamiento y un saber; en este sentido, la capacitación docente no es una prioridad frente a otras cuestiones más importantes sobre las que tienen que actuar las universidades públicas argentinas. No obstante, debemos advertir que varias universidades han implementado de forma aislada y fragmentada carreras docentes, pero por lo general estas no son obligatorias y solo reportan unos pocos beneficios sobre la Facultad que estatuye estos cursos.

Frente a esa realidad de falta de capacitación docente se impone una cultura o convención de cómo deben dictarse las clases. En Derecho, particularmente, ese sentido común expresa un docente hablando a sus alumnos, dotado de buena oratoria y cuya responsabilidad concluye con la exposición de los temas programados y la evaluación de estos conceptos. A esto contribuyen las características propias de la enseñanza del derecho en la Argentina, generalmente, la docencia es un complemento de su actividad profesional. Aquí se asientan varias causales que tiene como principal componente razones de índole económica, sociológicas y culturales.

Concluyendo este tema y sin agotar su análisis, se encuentra el nivel de exigencia que significa un cambio de metodología de enseñanza. Es una realidad que la educación en competencias significa un mayor tiempo y dedicación por parte del docente. Si bien el diseño de las actividades, casos prácticos, simulaciones, tutorías sobre alumnos, etc., implica una gran cantidad de horas fuera de clase, también es cierto que con la práctica sostenida en el tiempo esas prácticas reducen su duración, pero, de todas maneras, siempre toman más tiempo que la clase magistral. Entre otros problemas, podemos encontrar la cantidad de alumnos y la asignación de docentes por curso, la disposición de material didáctico, la dedicación de los profesores, la falta de políticas y debate pedagógico en las universidades, etc.

Bibliografía

Argentina, Ley N° 24937.

Argentina, Ley N° 22127.

Argentina, Resolución N° 237/01 del Consejo de la Magistratura.

Díaz Barriga, A. (2005). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>

Gozaíni, O. A. (2001). *La enseñanza del Derecho en Argentina*. Buenos Aires: Ediar.

Jonnaert, P; Barrette, J.; Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). Competence as organizing of the training programs: towards a competent performance. *Observatorio de Reformas Educativas (ORE)*, Universidad de Québec, Montreal. La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-32.

Palacio, S. (2017). *Pedagogía Jurídica*. Buenos Aires: Ed. Estudio.

Rodríguez-Izquierdo, R. (julio-diciembre de 2014). Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoraciones de los estudiantes. *Aula Abierta*, 42(2), 106-113.

Tobón, S.; Rial Sánchez, A.; Carretero Díaz, M. A.; García Fraile, J. A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Editorial Magisterio.