

Darwin Clavijo Cáceres**

El enfoque de competencias en la formación del abogado para el siglo XXI*

The focus of competence in the formation of attorney for the XXI century

Recibido: 15 de octubre de 2014 / Aceptado: 11 de diciembre de 2014

<http://doi.org/10.17081/just.3.27.327>

Palabras clave:

Competencias,
Competencias específicas,
Constitucionalización del Derecho,
Globalización y Proyecto Tuning.

Resumen

El presente artículo de investigación es el resultado de una revisión teórica del concepto de competencias en la educación superior, para confrontar la forma como las universidades de Colombia están actuando en la orientación dada a los programas de Derecho. La tendencia mundial, traída desde el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), es la formación de profesionales orientados por el enfoque de las competencias. En Latinoamérica, se han desarrollado un conjunto de acciones con el fin de determinar las competencias generales y específicas propias de cada profesión; en el caso del Derecho el Proyecto Tuning, del que hicieron parte 65 instituciones de educación superior, presentó una propuesta de competencias específicas para la disciplina, las que categorizó en orden de importancia. En suma, es una Investigación en la que predomina el análisis documental armonizado con elementos propios de la investigación jurídica, de naturaleza descriptiva, explicativa y positiva.

Abstract

This research report is the result of a study in which a theoretical review of the concept of competence in higher education was carried out to confront how Colombia's universities are acting on the guidance given to Law programs. The worldwide trend, brought from the European Higher Education Area (EHEA), is the training of professionals guided by the focus on competencies. In Latin America, we have developed a set of actions in order to determine the general and specific competence for each profession; law in the case of the Tuning Project, in which 65 institutions of higher education were part of presented a proposal for the discipline specific competences, which were categorized in order of importance. Finally, It is a study in which predominates the harmonized document analysis with elements of legal, descriptive, expository and explanatory research.

Key words:

Competence, Specific Competences,
Constitutionalization law,
Globalization,
and Tuning Project.

Referencia de este artículo (APA): Clavijo, D. (2015). El enfoque de competencias en la formación del abogado para el siglo XXI. En *Justicia*, 27, 185-212. <http://doi.org/10.17081/just.3.27.327>

* El artículo es resultado del proyecto de investigación "Prácticas docentes para el fortalecimiento de la investigación en programas de Derecho del departamento Norte de Santander-Colombia", que desarrolla el grupo de investigación Instituciones Jurídico Procesales, Filosofía y Desarrollo en la Modernidad de la Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad de Pamplona.

** Abogado egresado de la Universidad Libre de Colombia, Seccional Cúcuta, Magíster en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali, Especialista en Derecho Administrativo de las Universidades Libre de Colombia y Salamanca de España, en Docencia Universitaria de la Universidad de Holguín de Cuba en convenio con la Universidad Libre. Docente Universitario en pregrado y posgrados de especialización y maestrías. Miembro del grupo de investigación Instituciones Jurídico Procesales, Filosofía y Desarrollo en la Modernidad de la Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad de Pamplona. Actualmente adelanta estudios de Doctorado en educación y cultura latinoamericana en la Universidad de Artes y Ciencias de Chile (ARCIS). clavijocaceres@yahoo.com

INTRODUCCIÓN

La Universidad ha tratado de diseñar planes de estudio basados en la definición de competencias genéricas y específicas; ello obedece a una tendencia que viene en crecimiento desde la década pasada a raíz de las decisiones que en torno a la educación superior se han dado en el espacio europeo de la educación superior. Sin embargo no ha sido un trabajo muy productivo, pasados más de quince años de estar hablando del tema, la comunidad académica aún no tiene claro de qué se trata este enfoque, algún docente-investigador expresó que cada día sabe menos, pues es muy heterogénea la literatura en torno a las competencias en la educación superior. Por esa razón en este artículo se ha tratado de expresar, mediante un lenguaje libre de los rigores propios de la formalidad que conlleva la exposición científica, una conceptualización fácil, ordenadamente presentada, que facilite al lector la comprensión del problema de las competencias en la educación superior, particularmente en el caso de los programas de Derecho.

Para facilitar la exposición se ha dividido el artículo en dos partes; en la primera se expone el concepto generalizado de competencias en la educación, poniendo en evidencia los argumentos que demuestran la validez de este enfoque en el marco de la educación superior, las clases o la clasificación de las competencias, para la cual el autor asume la clasificación más generalizada: competencias generales y competencias específicas, aunque hay otras formas de formular tal clasificación. Se hizo necesario, además, expli-

car los métodos utilizados para la definición de las competencias propias de una disciplina.

Una vez realizada esta introducción conceptual al problema de las competencias se pasa a estudiar las competencias específicas en la formación de abogados, para ello se inicia tratando de establecer cuáles son las tendencias del Derecho en los contextos nacional e internacional, lo que, desde la perspectiva del autor, es ineludible considerar a la hora de definir cuáles son las competencias específicas que se deben formar en los programas del Derecho. Frente a lo anterior se conjugan las propuestas del Proyecto Tuning para Latinoamérica respecto de las competencias en el Derecho, para llegar a una propuesta del autor que no tiene otra pretensión que alimentar el debate que en torno al enfoque de las competencias en la educación superior se hace necesario profundizar en el país.

Las competencias en la educación superior

El concepto de competencia no es unívoco, no lo es aún en un área tan específica como la educación superior. Una superficial revisión muestra las diferentes posturas respecto a su sentido, importancia, clasificación o la procedencia de un estudio basado en la formación de competencias; de hecho existen varios sectores que formulan una posición muy crítica en contra de la formación por competencias acusándola de neoliberal que “lejos de orientarse al desarrollo de la inteligencia del estudiante y de la racionalidad de sus facultades,... responde más bien a exigencias de facilidad y utilidad y, en definitiva, a demandas de mercados” (Del Rey, Sánchez-Parga, (2011, pp. 233-246). Si bien ha

sido muy controvertido, no es menos cierto que este modelo ha generado consenso respecto de su efectividad “para elevar los niveles de competencias en un determinado país, para aumentar los recursos que se invierten en programas de capacitación y para hacer posible que otras instituciones no gubernamentales impartan capacitación” (Gonczi, 2004, p. 32). Como lo afirma Martínez (2009, p. 117) el término competencia “es hoy casi omnipresente en cualquier foro de educación y/o de trabajo que se precie. Puede decirse que se ha puesto de moda, a pesar de las diferencias idiomáticas y de las diversas connotaciones que tiene dentro de algunas lenguas”.

Frente a la diversidad de visiones que se encuentran en la literatura especializada es difícil asumir un concepto que sirva de referente exclusivo sobre lo que se debe entender como competencia, hacerlo representaría por sí mismo “un sesgo para un completo abordaje del concepto de competencias desde la complejidad que él exige” (Salas, 2005, p. 7). El RAE define la competencia como: “Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”, lo que permite interpretarla como la preparación que tiene una persona para realizar con habilidad y pericia un conjunto de actividades propias de una labor específica. A su vez Meirieu (1991) define la competencia como un “saber identificado, que pone en juego una o más capacidades dentro de un campo nocional o disciplinario determinado” (p. 181). Por su parte para Perrenoud (1999) es la capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conoci-

tos, pero que no se reduce a ellos. En el mismo sentido se expresa “...la competencia es la posibilidad que tiene un individuo de movilizar, de manera interiorizada, un conjunto integrado de recursos con el fin de resolver una familia de situaciones-problemas” (p. 66).

En opinión de Cullen (1996) las competencias son complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas.

Por su parte Tobón (2006) interpreta las competencias como procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto con responsabilidad, pues son un conjunto de acciones de diferente naturaleza que se articulan, en dimensiones cognoscitivas, actitudinales y del hacer, para lograr un fin determinado por las necesidades del contexto, realizadas con eficiencia, eficacia, efectividad y pertinencia.

En términos generales, y para nuestros efectos, podemos interpretar las competencias como un conjunto de características propias de una persona (habilidades, conocimientos, aptitudes y actitudes) que le habilitan para desempeñar de manera eficiente un conjunto de actividades propias de una labor específica. Normalmente se reconoce como competente a una persona que sabe enfrentar circunstancias complejas dándole solución, por sus conocimientos y su destre-

za, de manera rápida y eficaz; lo que significa que, para el común de la sociedad, la persona competente sabe, pues tiene conocimiento, sabe hacer, es decir que es eficaz en el uso del conocimiento, y sabe ser, por cuanto actúa cuando es preciso y necesario. Se es competente porque además de poseerse habilidades prácticas para desarrollar una tarea, se dispone del conocimiento y dominio teórico de la actividad en la que es competente, conocimiento del porqué, del cómo, del para qué, en forma tal que puede resolver problemas frente a situaciones de cambio imprevistos, valga decir, la competencia determina la preparación del individuo para actuar, no de manera mecánica, ni intuitiva, sino cognoscitivamente, pues la competencia incluye un “saber” paralelo al “saber hacer”.

De manera tal que la competencia

“no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante” (Proyecto Tuning, 2007).

Podría decirse que las competencias son una especie de intersección en la que confluyen conocimientos y habilidades que aseguran un desempeño óptimo y eficaz, en términos cualitativos, frente a un área del conocimiento específica.

Ahora, si no es fácil lograr una comprensión del concepto de competencias por la heterogeneidad de posturas sobre el mismo, menos fácil es poner de acuerdo a la comunidad académica sobre la forma de poner en marcha un proceso para la formación de competencias en la educación superior, como clasificarlas, cuáles se deben formar. ¿Se deben formar o permitir el que el estudiante construya las suyas propias?

El enfoque de formación por competencias, porque se trata de un enfoque para la educación y no de un modelo pedagógico (Tobón, 2006), supone una nueva forma de asumir la educación superior en la que se hace necesario romper con todos los modelos y paradigmas actuales, ello no es fácil de lograr pues existe una natural resistencia y temor al cambio, a lo que se desconoce. De hecho es necesario aclarar que el problema del enfoque por competencias en la educación superior no se limita a un asunto de carácter académico, sería una posición reduccionista; en realidad el asunto tiene una dimensión política y fuertemente ideológica. Por ello la cuestión no es cómo lograrlo, también hay que considerar el porqué, ¿por qué asumir el enfoque por competencias y no otro enfoque, el tradicional por ejemplo? ¿Qué implicaciones conlleva la implementación de este modelo? pero además ¿Quién decide cuáles son las competencias a formar en cada programa o área de conocimiento?

El término “competencia” aparece como un concepto propio que refleja la necesidad de que los alumnos sean los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y que no solo se formen en determinados conocimientos

jurídicos sino también en una serie de destrezas y habilidades que le van a servir a la hora de desarrollar su profesión, en el caso del Derecho, como futuros juristas (González & Muñoz, 2010, p. 147). Las competencias propician un marco de cualificaciones en la formación profesional, estableciendo un vínculo axiomático entre el escenario académico y el, cada día más complejo, plano de desempeño profesional.

De manera provisional, para seguir adelante, se diría que al usar el término competencias en la educación superior, se refiere a la adecuada “concatenación de saberes, no solo pragmáticos y orientados a la producción, sino aquellos que articulan una concepción del ser, del saber, saber hacer, del saber convivir”. Lo anterior supone que al enfrentarse a la realidad y a los problemas cotidianos del desempeño profesional, tiene competencias, quien posee los conocimientos requeridos, además la capacidad para utilizarlos en condiciones específicas y las habilidades para actuar, dentro de un marco axiológico, eficazmente y en el momento oportuno.

Las distintas perspectivas epistemológicas orientadoras de la educación superior hacen que se identifiquen varios enfoques para abordar las competencias. Los más destacados son: el conductual, el funcionalista, el constructivista y el complejo (Tobón, 2007). El enfoque conductual asume las competencias como comportamientos esenciales de las personas que permiten asegurar la eficiencia en el logro de los objetivos de las organizaciones; por su parte, para el enfoque funcionalista, se trata de particulares condiciones que le permiten a las personas cumplir con fun-

ciones específicas dentro de un contexto laboral-profesional, para este enfoque lo importante es el resultado sin importar los procesos para llegar a él; a su vez el enfoque constructivista se refiere a las competencias como un conjunto sistémico de habilidades, conocimientos y destrezas, con las que se resuelven las dificultades propias de un contexto laboral, dándole especial valor a la educación formal y al contexto laboral, en donde se construyen la competencia a partir de un proceso de retroalimentación que comienza en los problemas y las disfunciones que se presentan en la organización; y, por último, para el enfoque complejo o de la complejidad se interpretan como procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente (Tobón, 2007).

Las ventajas del enfoque por competencias en la educación superior

La ventaja fundamental y primaria del enfoque de la formación basada en competencias es que desde cualquier perspectiva que se asuma comienza con la pregunta: ¿Qué van a hacer los estudiantes una vez culminen sus estudios? De manera tal que desde la misma construcción del currículo se pueden establecer las funciones y tareas que implica el desempeño profesional y, en consecuencia, definir un lugar de llegada, en el sentido de objetivo de formación, perfectamente delimitado a partir del conjunto de competencias genéricas o específicas que se requieren para el

desempeño eficiente y con ello se pueden determinar cuáles son los conocimientos, habilidades y aptitudes que se deben formar. En este sentido la formación por competencias facilita el proceso formativo y garantiza el logro de los objetivos que se imponen los programas académicos.

Desde la perspectiva de Tobón (2007) son cuatro los factores que obligan a la educación superior a asumir el enfoque de competencias. En primer lugar este enfoque, a diferencia de otros enfoques tradicionales, contribuye a lograr que los programas aumenten su nivel de pertinencia pues su definición y estructura (de los programas) siempre dependería de los contextos en los que se desarrollan pero especialmente del contexto social; en términos de Tobón (2007) orienta el aprendizaje “acorde con los retos y problemas del contexto social, comunitario, profesional, organizacional y disciplinar-investigativo” (p. 16).

En segundo término, el enfoque de las competencias en la educación superior formaliza el desempeño necesario en determinados contextos a través del diálogo constructivo entre oferta y demanda, entre universidad y las necesidades de la sociedad, en otras palabras entre la universidad y la empresa, lo que permite que se evalúe la calidad del proceso de aprendizaje; ello hace que este enfoque contribuya con el mejoramiento de la calidad de los diferentes procesos que se desarrollan alrededor de los propósitos de formación de un programa; permite que haya una relación directa entre las competencias requeridas y los contenidos de los programas de formación, de esta manera quienes ejecutan la for-

mación tendrán un conjunto de referentes para adecuar sus programas y quienes demanden sus servicios tendrán la seguridad de que se adapten a sus necesidades (Valverde, 2001).

En tercer lugar el enfoque de competencias se ha convertido en un lugar común al que llegan todas las corrientes de pensamiento pedagógico, si bien en algunos países o sectores con más o menos reserva, lo cierto es que se evidencia una corriente, tanto en los investigadores de diferentes países, como en todas las propuestas y políticas educativas del concierto internacional. Lo anterior hace que “que sea esencial el estudio riguroso de las competencias y su consideración por parte de las diversas instituciones educativas y universidades” (Tobón, 2007).

Y el otro aspecto, amén de muchos que no se consideran aquí, es el de la movilidad. La definición de competencias en los programas académicos facilita la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores entre diferentes países, pues es más fácil establecer acuerdos orientados al reconocimiento de logros sobre la base de competencias que sobre conocimientos, habilidades, capacidades, como hasta hace poco se hacía. En este sentido el enfoque de competencias asegura la homologación y transferencia de la formación.

Ahora, establecer la importancia de una formación profesional basada en el enfoque de competencias hace necesario considerar un ajuste sobre lo que tradicionalmente se entiende como trabajo en la era del conocimiento y la información, concepto que pasó de significar el esfuerzo físico requerido para la transformación de obje-

tos materiales, a entenderse como la capacidad de los individuos mediante la cual contribuyen de manera eficiente con el logro de las metas de la organización. La naturaleza de este concepto ha evolucionado al punto tal que el trabajo humano es reconocido un factor clave para el desarrollo de las sociedades de la misma forma que la aplicación de inteligencia y conocimiento. De igual manera están cambiando los objetos sobre los que se aplica el trabajo, que ya no son necesariamente de naturaleza material, como los software, los modelos, en general, las ideas, de hecho cada día cobra mayor importancia el trabajo virtual. La nueva conceptualización de la función trabajo obliga a que las universidades tengan que considerar en los perfiles formativos las competencias específicas propias de una profesión, pues es lo que exige el mercado laboral e independientemente de lo polémico que pueda sonar, la verdad es que las personas se hacen profesionales con el fin de tener mejores posibilidades en el mercado laboral y este es cada día más exigente pues la globalización y la era de las comunicaciones y la información universalizó las competencias generales y específicas de cada profesión. En este sentido, el enfoque por competencias le permite a los programas predecir, bajo condiciones determinadas, el futuro de sus estudiantes. Como lo afirma Serrano (2011):

La introducción de las competencias en la educación superior responde esencialmente a la necesidad de alinear el mundo educativo con el mundo del trabajo. El mercado laboral requiere agentes de cambio, lo que exige a las universidades formar titulados flexibles, autónomos y emprende-

dores. El reto es formar profesionales con compromiso ético, capaces de comprender el mundo y su complejidad y transformarlo en beneficio de todos.

Por otro lado el enfoque de competencias convierte al estudiante en el protagonista del proceso de aprendizaje. El papel del profesor sufre una transformación que le impone pasar del tradicional rol transmisionista de la verdad a “acompañar, guiar, evaluar, apoyar al aprendiz mientras sea necesario” (Fernández, 2006, p. 39). El alumno va ocupando espacios que tradicionalmente le pertenecían al profesor de forma tal que va logrando autonomía e independencia en su aprendizaje.

“La tarea fundamental del profesor es enseñar al estudiante a aprender a aprender, ayudar al alumno en la creación de unas estructuras cognitivas o esquemas mentales que le permiten manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente” (2006, p. 43).

De manera tal que la formación por competencias en la educación superior lleva a una revisión de la misma idea de formación. La formación va más allá de la simple transmisión de información o de la mera acumulación de conocimientos. Las competencias hablan de conocimiento aplicado. El aprendizaje de competencias supone conocer, comprender y usar pertinentemente (De la Cruz, 2003) cada una de las competencias y estas se conviertan en una estructura fundamental para el impacto esperado en la docencia (Tobón, 2006).

Competencias profesionales genéricas y específicas

Es un hecho que la tendencia moderna en la educación superior está orientada por la formación para el desarrollo de competencias en los estudiantes. Existe todo un movimiento académico que se inició en Europa con el pacto de Bolonia en 1999, acogido en la mayoría de países de Latinoamérica, que reconoce la importancia y validez de este enfoque como medio para lograr un salto cualitativo en el proceso de enseñanza en la universidad. El concepto de competencia tiene su origen en 1973 cuando McClelland afirmó que para el éxito en la contratación de una persona no era suficiente con el título que aportaba y el resultado de los tests psicológicos a los que se le sometía, sino que el desempeño dependía más de sus características propias y de sus competencias que de que de sus conocimientos, currículum, experiencia y habilidades.

En principio el concepto de competencias estaba más asociado con el rendimiento laboral que con la formación profesional, “Así, para Boyatzis (1982) las competencias constituyen el conjunto de características de una persona, que está directamente relacionado con la buena ejecución en un puesto de trabajo o de una determinada tarea” (González, 2008). Hasta la década de 1980 la conceptualización de las competencias era reduccionista en cuanto que se entendían como cualidades personales, aisladas y eminentemente cognitivas, predeterminantes del desempeño profesional eficiente. El concepto evolucionó para asumir el enfoque integral que tiene en la actualidad.

La diversidad de enfoques desde las que se han estudiado las competencias ha dado para que se reconozcan diferentes formas de clasificarlas. La tipología de las competencias depende principalmente del contexto en donde se desarrollen. Se pueden distinguir competencias laborales, metodológicas, sociales, centrales, de gestión, participativas, culturales, técnicas, afectivas, discursivas, argumentativas, entre otras. Así por ejemplo, Bunk, citado por Correa (2007) clasifica las competencias en cuatro categorías: técnica, metodológica, social y participativa.

Competencia técnica: es el dominio experto de las tareas y contenidos del ámbito de trabajo, así como los conocimientos y destrezas necesarios para ello.

Competencia metodológica: implica reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, encontrar soluciones y transferir experiencias a las nuevas situaciones de trabajo.

Competencia social: colaborar con otras personas en forma comunicativa y constructiva, mostrar un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.

Competencia participativa: participar en la organización de ambiente de trabajo, tanto el inmediato como el del entorno, capacidad de organizar y decidir, así como de aceptar responsabilidades.

Frente a la propuesta de Bunk, Echeverría (Martínez, Echeverría, 2009), introduce las competencias personales, que reemplaza las sociales y que define como “tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar

decisiones y relativizar las posibles frustraciones”.

Otros como Mertens, Coromina, Goyes, March, las clasifican de una forma más general dividiéndolas en:

Competencias genéricas: se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales propios de diferentes ámbitos de producción, como, por ejemplo, la capacidad para el trabajo en equipo, habilidades para la negociación, planificación, etc.

Competencias básicas: son las que se relacionan con la formación y que permiten el ingreso al trabajo: habilidades para la lectura y escritura, comunicación oral, cálculo, entre otras.

Competencias específicas: se relacionan con los aspectos técnicos directamente relacionados con la ocupación y no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales como: la operación de maquinaria especializada, la formulación de proyectos de infraestructura, etc.).

En el espacio correspondiente a la educación superior, la clasificación de competencias más usual es la que se divide entre las genéricas y las específicas. Señala Martínez (2009), diferentes analistas, como Alex, L. (1991); Bunk, G. (1994); Mertens, L. (1997, 2003); Le Boterf, G. (2001), etc. hacen referencia a estos dos grandes componentes de las competencias. Uno es de carácter específico y normalmente relacionado con una determinada función profesional. El otro es más amplio, al ser aplicable a diferentes contextos y demandado por diversas instancias. (Martínez & Echeverría, 2009).

Las competencias genéricas también deno-

minadas macro-competencias, competencias clave, competencias transversales, son necesarias, no en una ocupación o desempeño profesional específico, sino en cualquier desempeño o situación laboral, como por ejemplo la competencia para trabajar en equipo, la habilidad en el manejo de las TIC, la capacidad de adaptabilidad a nuevos escenarios o la ética en el ejercicio profesional. Las antes mencionadas son competencias que, en cualquier contexto laboral, son necesarias para el logro de los objetivos de las organizaciones. Si los programas de formación universitaria preparan para el ejercicio de la profesión, la necesidad de incorporar las competencias genéricas en el perfil de formación es incuestionable (Corominas, 2001). Las competencias transversales o genéricas superan los límites de una profesión y se desarrollan potencialmente en todas las disciplinas; como se ha dicho antes, se trata de conocimientos, habilidades y disposición para el desempeño con eficiencia y eficacia en cualquier profesión. Sin embargo las competencias genéricas no están necesariamente explícitas en los planes de estudio por medio de una asignatura específica, su desarrollo depende más de la forma como se asume el currículo en su integridad que de asignaturas.

El Proyecto Tuning¹ una iniciativa que reúne

¹ Tuning es “una red de comunidades de académicos y estudiantes interconectadas, que reflexiona, debate, elabora instrumentos y comparte resultados. Son expertos, reunidos alrededor de una disciplina y con el espíritu de la confianza mutua. Trabajan en grupos internacionales e interculturales, siendo totalmente respetuosos de la autonomía a nivel institucional, nacional y regional, intercambiando conocimientos y experiencias. Desarrollan un lenguaje común para comprender los problemas de la educación superior y participan en

el trabajo conjunto de varios países en torno a la educación superior señala que las competencias genéricas identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación (capacidad de aprender, de diseñar proyectos, etc.), mientras que las específicas deben estar relacionadas con cada área temática, con la especificidad propia de un campo de estudio. A su vez las competencias genéricas se dividen en tres grupos (González & Wagenaar, 2003):

Competencias instrumentales. Se identifican con capacidades de carácter cognitivo, metodológico, tecnológico y lingüístico que posibilitan un desenvolvimiento académico básico al estudiante universitario. Son competencias que tienen una función instrumental.

Competencias interpersonales. Son aquellas relacionadas con la capacidad de utilizar las habilidades comunicativas y críticas, es decir, aquellas capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás. Se subdividen en: Individuales y Sociales.

Competencias sistémicas. Permiten aproximarse a la realidad en su complejidad de relaciones y no como un conjunto de hechos aislados. Conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen

una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten a la persona ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan (p. 23).

Por otro lado surgen las competencias específicas para hacer referencia a las competencias que se requieren en cada profesión específica. Así, el Derecho requiere un conjunto de competencias como la capacidad para redactar, interpretar y argumentar jurídicamente o la “capacidad para prevenir, identificar, gestionar, resolver, hacer seguimiento y control del conflicto jurídico, mediante el uso de mecanismos preventivos, alternativos y judiciales del mismo, garantizando su atención integral” (Acofade, 2011), de la misma forma que para el buen desempeño de la medicina es necesaria la capacidad para redactar historias clínicas. Las competencias específicas son comportamientos observables que se relacionan directamente con la utilización de conceptos, teorías o habilidades propias de una profesión determinada y concreta. Para el MEN (Ministerio de Educación Nacional) son las que están orientadas a habilitar a un individuo para desarrollar funciones productivas propias de una ocupación o funciones comunes a un conjunto de ocupaciones. En este contexto se comprende que cada profesión exija un conjunto de competencias fácilmente definibles. Este tipo de competencias se encuentran estrechamente vinculadas a la institución y programa de que se trate y sobre ellas fue la autonomía universitaria la que reguló su adaptación y desarrollo. En la perspectiva indicada, los países están llamados a desarrollar e implementar sus respectivos procesos

la elaboración de un conjunto de herramientas que son útiles para su trabajo y que han sido pensadas y producidas por otros académicos. Son capaces de participar de una plataforma de reflexión y acción sobre la educación superior, una plataforma integrada por cientos de comunidades de diferentes países. Son responsables del desarrollo de puntos de referencia para las disciplinas que representan y de un sistema de elaboración de titulaciones de calidad, compartido por muchos. Están abiertos a la posibilidad de creación de redes con muchas regiones del mundo en su propia área temática y se sienten responsables de esta tarea. (Proyecto Tuning América Latina Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Derecho. Loussia Penha Musse Felix (editora), 2014. Universidad de Deusto Bilbao)

de definición y adopción de competencias, de tal forma que, sin perder su identidad, su historia y sus necesidades sociales y jurídicas específicas, preparen a sus estudiantes, para un mundo globalizado, de amplia circulación de talento humano, bienes y conocimientos (Zúñiga, 2003).

La determinación de las competencias específicas de una disciplina

La era de las comunicaciones y la información como principal factor de desarrollo de la globalización han impuesto un nuevo conjunto de necesidades que la sociedad debe abordar y a las que solo encontrará respuesta en la educación superior. Las universidades tienen la difícil tarea de preparar o más que ello, de construir una nueva sociedad que esté preparada para los retos profesionales, sociales y éticos que impone los avances científicos que, como en ningún momento de la historia, está logrando el ser humano. En este sentido se enfrentan a un conjunto de desafíos que están imponiendo los avances científicos en el marco de la globalización. En primer término debe contribuir para que los estudiantes asimilen la inmensa cantidad de información que se produce cada día en las diferentes disciplinas; pero por otro lado se enfrenta al problema de la preparación de personas competentes para la nueva sociedad, pero sin la acreditación, certificación u orden del capital (Freire & Salcines, 2010). Pero bien, conviene en este contexto responder a la pregunta de fondo: ¿quién define cuáles son las competencias que se deben formar en cada profesión?

La identificación de las competencias es un

proceso que, independientemente del nombre que reciba: determinación, definición, construcción de competencias, implica la participación de diferentes sectores sociales que constituyen el contexto socio-laboral-académico de la correspondiente disciplina, para establecer no solo cuáles son las competencias genéricas y específicas requeridas, sino también, las formas de evaluación que permitirá establecer si fueron alcanzadas.

Aunque hay otros referentes, quizás el más adecuado para nuestros propósitos respecto a la determinación de las competencias de una disciplina es el Proyecto Tuning que para Latinoamérica propone una metodología para la determinación de las competencias; esta tiene como objetivo:

Construir titulaciones compatibles, comparables, relevantes para la sociedad y con niveles de calidad y excelencia, preservando la valiosa diversidad que viene de las tradiciones de cada uno de los países. Estos requisitos exigen una metodología colaborativa, basada en el consenso, y desarrollada por expertos de diferentes áreas temáticas, representativos de sus disciplinas y con capacidad para comprender las realidades locales, nacionales y regionales (Benetone, 2014, p. 30).

La metodología del Proyecto Tuning tiene tres componentes: el primero es la determinación del perfil de la titulación lo que se traduce en las competencias de la disciplina en particular; el segundo corresponde a los programas de estudio necesarios para alcanzar las competencias genéricas y específicas de cada disciplina y

el tercero corresponde a las trayectorias del que aprende.

La determinación de las competencias de cada disciplina se desarrolla a partir de cuatro consideraciones:

- Las necesidades de la región (desde lo local hasta el contexto internacional)
- El meta-perfil del área.
- La consideración de las tendencias futuras de la profesión y de la sociedad.
- La misión específica de la universidad.

Irigoin señala que aplicar el enfoque de competencias en la educación superior supone cuatro procesos (2002); en realidad más que procesos, se trata de la articulación ordenada y secuencial de ellos, estos son:

- Identificación de competencias.
- Normalización de competencias.
- Evaluación de competencias.
- Certificación de competencias.

En el primer caso se trata de la identificación, definición, construcción o determinación de las competencias profesionales. Se debe identificar las competencias, sus elementos, los criterios de desempeño, los conocimientos requeridos, así como el campo de aplicación de la disciplina. Esta primera fase se desarrolla mediante un proceso colectivo de formulación que se materializa en la enunciación de las capacidades, habilidades, conocimientos, destrezas, actitudes y comprensión que debe poseer el profesional de una disciplina específica para atender con idoneidad y eficiencia las funciones inherentes a ella. Como se señala es un proceso en el que partici-

pan diferentes sectores entre los que no pueden faltar trabajadores, empleadores y educadores. Agrega Irigoin que este primer paso orientado a la identificación de competencias tiene dos momentos: la definición y la normalización de las competencias (Irigoin, 2002).

- La definición de competencias: Consiste en la formulación de los enunciados de las áreas de competencia, unidades de competencia y de los elementos de competencia.
- La normalización de competencias: Consiste en la formulación de las normas de competencia, como referente válido común, que incluye todos sus componentes desplegados, a saber, la finalidad, el rango de aplicación, el contexto de realización, los recursos necesarios, el criterio de desempeño, la evidencia de desempeño, los instrumentos de evaluación, los contenidos que debe dominar, las habilidades que debe poner en práctica, las actitudes que debe asumir y las relaciones interpersonales que debe mantener (2002, p. 40).

Para la identificación de las competencias que debe poseer un profesional en determinada disciplina es necesario considerar aspectos como: La finalidad de la profesión, el análisis ocupacional y las expectativas del sector empleador, los contextos social, económico, político y sus necesidades, pero especialmente las tendencias del conocimiento en el área específica en los órdenes nacional e internacional. Según define el Proyecto Tuning (González & Wagenaar, 2003), las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y

sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarla.

El informe Tuning para América Latina, en el que participaron 62 universidades de 18 países del subcontinente, propone una lista de competencias genéricas para la región, que hemos dividido en cuatro áreas de desarrollo: a) disposición intelectual, b) contexto social, c) contexto académico y, d) contexto subjetivo.

las necesidades de cada uno de ellos. Sin embargo, frente a la complejidad de las relaciones humanas, la globalización con sus ramificaciones, la expansión de mercados de bienes y servicios y los avances tecnológicos que facilitan la comunicación y la realización de negocios nacionales e internacionales, se ha demostrado la necesidad de la aplicación y el estudio del Derecho, como ciencia y como disciplina, en contextos menos delimitados, más amplios, en contextos universales.

Disposición intelectual	Contexto social	Contexto académico	Contexto subjetivo
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	Responsabilidad social y compromiso ciudadano	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	Capacidad para organizar y planificar el tiempo
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Capacidad de trabajo en equipo	Capacidad de comunicación oral y escrita	Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
Capacidad para actuar en nuevas situaciones	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	Capacidad de comunicación en un segundo idioma	Capacidad crítica y autocrítica
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	Compromiso con la preservación del medioambiente	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	Habilidad para trabajar en forma autónoma
Capacidad creativa	Compromiso con su medio socio-cultural	Capacidad de investigación	
Capacidad para tomar decisiones	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	
Compromiso con la calidad	Habilidades interpersonales	Habilidad para trabajar en contextos internacionales	
	Compromiso ético	Capacidad para formular y gestionar proyectos	

Las tendencias del Derecho

El Derecho como rama del saber fue considerado, desde sus inicios, como una profesión de carácter local dadas las especiales condiciones normativas que se desarrollaban en cada Estado; esto generó legislaciones propias enmarcadas en

La rápida evolución de los procesos que surgen alrededor de la globalización en las dos últimas décadas, ha generado la integración de áreas geopolíticas de libre comercio, pero más importante o con mayores consecuencias, ha consolidado espacios jurídicos supranacionales,

lo que permite hablar de globalización jurídica; esto conlleva nuevos retos para la educación superior en general, pero particularmente para la que se ocupa del estudio del Derecho que debe asegurarse que sus egresados sean competentes para actuar, ya no en su municipio, provincia o en el país sino en la aldea global.

La democratización del conocimiento ha generado un movimiento social en el mundo entero que ha mejorado la capacidad de las sociedades para exigir derechos, ello ha permitido que una gran parte de la población mundial tenga acceso a los mecanismos legales para acceder a un mínimo de derechos. Lo anterior ha hecho que el Derecho moderno se desarrolle en una relación permanente con otras áreas o disciplinas; es por ello que las tendencias académicas en el área apuntan a su relación interdisciplinaria con otras áreas del conocimiento. Esta interdisciplinaria obliga a diferentes profesionales a relacionarse día a día con el Derecho y al inverso, a profesionales del Derecho relacionarse con otras profesiones que le permiten complementar los conocimientos de lo jurídico; por ejemplo: el médico forense, el psiquiatra forense con el área del Derecho Penal; el ingeniero civil, el topógrafo, el arquitecto, con el área del Derecho Civil, el biólogo, el ingeniero ambiental con el área del Derecho Ambiental, el psicólogo, el filósofo con el área del Derecho Humanitario, entre otros.

En otro aspecto, el Derecho demuestra una tendencia transformadora en su propia naturaleza. Modernamente se percibe un cambio en el rol de litigio y la disputa para convertirse en una disciplina orientadora de mecanismos alternati-

vos de solución de conflictos, cuya aplicación permite mantener o restablecer los lazos que se hayan quebrado en la ejecución del negocio jurídico. Los “MASC” (mecanismos alternativos de solución de conflictos) son de tal importancia que la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil Internacional, CNUDMI, creó en el año 2002 la ley modelo sobre conciliación comercial internacional; asunto, de igual forma, tratado por la Organización de las Naciones Unidas que estableció “Normas modelos de las Naciones Unidas para la conciliación de controversias entre los Estados”, convirtiéndose la conciliación en una de las tendencias internacionales del Derecho y que en el ámbito nacional también ha tomado auge.

Es notoria la incidencia que progresivamente ha tenido el Derecho Internacional, particularmente el de los Derechos Humanos, en las legislaciones internas de los Estados, en forma tal que en su autonomía las diferentes naciones del mundo, paulatinamente, están modificando sus instituciones jurídicas para adaptarlas a los nuevos requerimientos que se derivan de instrumentos como los tratados o la Carta de la OEA, las Convenciones y los Reglamentos.

Las decisiones emanadas de órganos internacionales como la Comisión Interamericana de Derechos Humanos o la Corte Interamericana de Derechos Humanos han permeado notablemente los ordenamientos jurídicos de las naciones y los modelos de interpretación, mediante la creación de nuevas tendencias en las instituciones jurídicas, como el caso de la responsabilidad del Estado que en pocos años se reconfiguró para la pro-

tección de los derechos humanos; de la misma forma el legislativo gradualmente está ajustando los ordenamientos a las nuevas exigencias jurídicas que impone este esquema supranacional. Por ejemplo:

Hace algún tiempo hubiera sido impensable para los cultores de las ciencias jurídicas en general, y del derecho internacional en particular, imaginar que los pronunciamientos y las directivas emitidas por entes cuasi judiciales y judiciales, en el caso de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y la Corte Interamericana de Derechos Humanos respectivamente, podrían meterse en la corriente sanguínea con tal fuerza como para lograr trastocar sensiblemente ciertas normas locales incluyendo las de linaje constitucional (Hitters, 2009, p. 29).

Vistas así las cosas el modelo que se formula ha generado dos efectos; en primer lugar la aparición de “organismos transnacionales “controladores” de la actividad de los Estados y, en segundo término, el reconocimiento de un conjunto de mandatos, desarrollados a través de tratados y las convenciones internacionales, que se han incorporado en los ordenamientos nacionales” (Hitters, 2009, p. 32). La incidencia de estos organismos transnacionales es absolutamente evidente, los casos jurídicos más relevantes de los últimos tiempos en Colombia lo demuestran; el caso del alcalde de Bogotá Gustavo Petro, o el de la senadora Piedad Córdoba, a manera de ejemplo, ponen en evidencia un hecho incuestionable: en el contexto de la globalización cualquier profesional del Derecho que se precie de competente, independientemente del rol que

desempeñe, debe entender que el pleito jurídico empieza en un despacho local pero puede terminar más allá de la frontera territorial de las naciones, en escenarios transnacionales orientados por normas más objetivas y universales.

En otro aspecto, los avances y descubrimientos que en genética humana se vienen presentando a partir de la determinación de la secuencia del genoma humano, ha producido alteraciones en las estructuras jurídicas de las naciones en los campos de la bioética y el Derecho. Gran parte de los descubrimientos, inventos y desarrollos en genética humana pueden afectar la dignidad de las personas, lo que genera la reflexión sobre la forma como se afectan los derechos humanos, de hecho surgen nuevos derechos humanos, lo que hace necesario analizar las consecuencias de la nueva genética sobre la sociedad: la propiedad de las células, el peligro de una nueva eugenesia, la discriminación por razones genéticas, el manejo de la información genética, los problemas derivados de la investigación sobre el genoma, la apropiación del material genético humano (Bergel, 2002); todo ello marca o define nuevos retos en la formación de los nuevos profesionales del Derecho.

En el contexto mundial el Derecho se está transformando; de la misma forma como la globalización, la interdisciplinariedad, la justicia transnacional o el derecho de la genética, se posicionan como los nuevos paradigmas del Derecho, surgen otros que van desplazando los que hasta ahora se consideraban reglas inamovibles; así, se evidencian aspectos que van a determinar los nuevos paradigmas de la ciencia jurídica y

con ello las nuevas tendencias que se asumen como retos para su estudio; aspectos como:

- La globalización;
- La justicia supranacional;
- Los mecanismos alternativos de solución de conflictos;
- Los descubrimientos en la Genética y sus implicaciones jurídicas;
- La protección del medio ambiente;
- Los avances alrededor de las TIC y la informática;
- Las relaciones comerciales transnacionales.

Todo lo anterior presupone nuevas y revolucionarias formas y métodos para el estudio de la ciencia jurídica; por ello se reconoce en las universidades más avanzadas de Europa y América énfasis especiales con los que proponen asegurar a sus egresados competencias específicas para asumir con suficiencia los retos que impone el ejercicio de esta profesión.

Universidades como la Autónoma de Madrid y la Ramón Llull-Esade en España, hacen énfasis en materias como el inglés, impartiendo cátedras en este idioma, con el fin de asegurar una completa formación jurídica al salir del país, otras fomentan la movilidad de estudios y la participación en diferentes actividades y competición internacional. La Universidad Autónoma de Barcelona procura una formación cosmopolita del Derecho, los estudiantes cuentan con una facultad que presenta un importante tejido de alianzas con universidades nacionales y extranjeras. Buenos ejemplos son la doble titulación Derecho-Maîtrise de Droit, que ofrece la posibilidad de estudiar en la UAB y en las univer-

sidades de Paris II y Tolouse, o el programa de prácticas curriculares en empresas de Shanghai.

La Universidad de Buenos Aires por su parte profundiza en los procesos socio históricos que generan las condiciones económicas, políticas y sociales mundiales, el contexto latinoamericano y argentino, profundiza sobre técnicas de interpretación y argumentación, así como en los soportes teóricos-tecnológicos de la negociación y la resolución de conflictos y los enfoques de aplicación en las distintas ramas del Derecho y en las normas y principios éticos que rigen su actividad profesional.

La Universidad Tecnológica de México hace énfasis especial en el desarrollo de competencias relacionadas con los mercados financieros globales con el objetivo de proveer soluciones a los problemas jurídicos asociados con los recursos financieros de las organizaciones internacionales y aplicar normas y procedimientos del Derecho Internacional en los contextos privado, empresarial y público.

En general se observa en las diferentes escuelas de Derecho, del antiguo y del nuevo mundo, un rompimiento con la tradicional estructura de los programas de Derecho. En los últimos años se evidencian cambios, en los planes curriculares, las metodologías usadas para la formación, los objetivos de los programas, los perfiles profesionales, pero especialmente los perfiles ocupacionales de los egresados. La formación del profesional del Derecho no es la de abogados litigantes, en estricto sentido el litigio está pasando a un segundo plano; el mundo está formando abogados conciliadores, asesores, constructores

de desarrollo, demolidores de fronteras, profesionales que tienen claridad sobre las necesidades jurídicas en la construcción de un nuevo orden mundial.

Tendencias del Derecho en Colombia

Las naciones, independientemente de sus tamaños, niveles de desarrollo o caracterización política, deben incorporarse al torrente acelerado e inatajable que supone la globalización. Colombia no es ajena a esto, reflejo de ello se identifica en la alteración a su sistema de fuentes del Derecho (Yáñez Meza, 2012). El incremento de las relaciones económicas del país con otras naciones del mundo, el redimensionamiento de la forma como se definen las relaciones políticas, sociales y culturales, hacen que el Derecho tenga un sentido y una naturaleza diferente a la que, hasta hace pocos años, poseía como paradigma inamovible. La ciencia jurídica se enfrenta a nuevos enfoques, teorías y necesidades pues se hace necesario definir regulaciones para las nuevas formas de conflicto que se desprenderán de la relación global-local.

La globalización económica y financiera obliga a las naciones a desarrollar modelos jurídicos que protejan sus estructuras culturales, ello determina un conflicto frente a la expansión de los mercados, particularmente de los financieros carentes de sentimientos y emociones, ante las necesidades de las sociedades. El Estado se ha convertido en un actor que compete en condiciones de igualdad con las multinacionales perdiendo las prerrogativas propias de su condición soberana; conclusión: el Estado está siendo

desplazado por el poder de la economía globalizada, que se materializa en poderes económicos privados (Ramírez, 1997).

De la misma forma en este contexto globalizado surgen jerarquías y jurisdicciones que tienden a subordinar a la nación misma; tal es el caso de instituciones como el arbitramento internacional y organismos encargados de solucionar controversias surgidas de acuerdos económicos, ello da paso a la internacionalización de la justicia. La influencia de las decisiones de la Corte Penal Internacional frente a situaciones internas demuestra la tensión que se está generando con la tendencia a la supranacionalización de la justicia y el Derecho.

Pero la globalización no solo se presenta en aspectos económicos, políticos o sociales; otro fenómeno que ha permeado las estructuras jurídicas de las naciones es la globalización del crimen organizado que también afecta la soberanía de los Estados. La era de las comunicaciones también ha facilitado el desarrollo de organizaciones criminales transnacionales que no respetan ni consideran las soberanías estatales ni las fronteras de las naciones en el desarrollo de sus actividades ilícitas. Las modernas organizaciones del crimen, cual empresas multinacionales, dedicadas principalmente al narcotráfico, la compraventa de armas, la corrupción estatal, la industria del secuestro y la extorsión, el contrabando y en gran medida al lavado de activos, solo consideran importantes las fronteras en la medida en que de ellas se deriven los beneficios propios de sistemas penales concretos con diferentes niveles de riesgo y mercados específicos

con oportunidades para ganancias ilegales, y en la desaparición de los rastros de actividades ilícitas mediante divisiones internacionales de las tareas (Resa, 2010).

En medio de estos factores, surgen aspectos positivos que orientan el derecho de las naciones; por ejemplo los medios alternativos de solución de conflictos que se han convertido en un tema común en la mayoría de las naciones del mundo, que se constituyen como una visión novedosa y distinta de la tradicional solución de los conflictos únicamente por medio del litigio en sede judicial. En otro caso similar la comunidad internacional ha reconocido y desarrolla instrumentos a través de los cuales se ofrecen garantías para que las personas reclamen frente a la vulneración de derechos humanos, con la seguridad que sus quejas serán atendidas con idoneidad y objetividad; para la comunidad internacional el desplazamiento forzado se ha convertido en un asunto de primer orden, el pedir perdón por las acciones negativas y la solución de los abominables hechos de vida de las personas víctimas de desplazamiento forzado (Yáñez, 2013) constituyen uno de los problemas que con mayor interés se desarrollan desde instrumentos de *Softlaw*.

En otro aspecto de relevante importancia es necesario considerar la forma como la oralidad ha ido marcando el rumbo y sentido del Derecho colombiano. Sin embargo, la oralidad:

“(…) No puede simplemente consistir en una disposición programática o meramente retórica, no!, incorpora un verdadero proceso oral, implica una importante transformación del régimen procesal

vigente, no solo desde el punto de vista formal, sino también desde el punto de vista material, en la medida en que se debe procurar una implementación que, en verdad, potencialice o haga realidad las ventajas del sistema oral. Modificar simplemente la forma en que se expresa cada acto procesal, sin tener en cuenta que, detrás de ello, se procura favorecer la celeridad, la publicidad, la concentración y la inmediatez procesal, implicaría incurrir en un gasto deficitario o de pocos beneficios” (Rojas, 2011, p. 28).

Algunos de los aspectos señalados anteriormente ofrecen una diáspora de tendencias que deben ser consideradas en la definición de las competencias específicas de la profesión lo que conlleva la incorporación en los programas de enfoques curriculares y énfasis que garanticen a los futuros profesionales del Derecho una ventajosa incorporación en los mercados laborales. De manera tal que se deben considerar como ejes temáticos aspectos que corresponden a las tendencias internacionales del Derecho, pero también se identifican tendencias particulares, propias de las condiciones actuales del país.

- El Derecho interno frente a la globalización;
- La constitucionalización del Derecho;
- La eficiencia de los mecanismos alternativos de solución de conflictos en la descongestión judicial;
- El concepto de justicia en el postconflicto;
- La eficiencia y eficacia de los mecanismos de participación ciudadana;
- La modernización del proceso frente a las innovaciones tecnológicas, las TIC y las comunicaciones;

- La protección de las comunidades y del medioambiente frente a la explotación minera de las transnacionales;
- La lucha contra la corrupción y la impunidad.

El Derecho colombiano está evolucionando, los cambios que se van a producir ya se perciben, nuevas normas, nuevas tendencias, nuevos intereses, nuevos instrumentos jurídicos para la sociedad.

Las competencias propias del Derecho

La Administración de Justicia es el instrumento a través del cual el Estado gestiona, maneja, concilia y resuelve conflictos que surgen entre las personas, de manera tal que se constituye como una de las funciones más importantes del Estado frente a la sociedad. En los despachos judiciales se resuelve sobre la libertad de las personas, la tutela de menores, los derechos de la mujer, la constitucionalidad, las leyes o las decisiones administrativas, en fin. Por lo mismo cuando se hace referencia al estudio del Derecho se habla de los problemas de la comunidad, de las personas, es examinar la aplicación del Derecho para la tutela judicial efectiva. El ejercicio de la profesión “abogado” es fundamentalmente la resolución de conflictos desde dos perspectivas, mediante el litigio o las formas alternativas para la solución de conflictos, como la conciliación, por ejemplo. Los abogados desarrollan un conjunto de actividades intelectuales que van desde la escueta asesoría, como en una compraventa simple, hasta decidir sobre la viabilidad constitucional del presupuesto de la nación.

En esencia todos los estudiantes de Derecho, y consecuentemente todos los abogados, recibieron la misma formación y fundamentación jurídica. Si bien hay unas universidades que forman mejor en razón de la incorporación de criterios de calidad a sus procesos académicos, en esencia los propósitos de formación son los mismos en todas las universidades del país, entre otras razones porque la misma ley los define de la siguiente forma (Resolución 2768 de 2003. Ministerio de Educación Nacional):

En la formación del abogado, el programa propenderá por:

- a) Una sólida formación jurídica, humanística y ética, que garantice un ejercicio profesional en beneficio de la sociedad;
- b) Capacidad analítica y crítica para la interpretación de los problemas sociales, políticos y económicos del país, así como del impacto de las normas frente a la realidad.
- c) La plena conciencia del papel mediador y facilitador que cumple el abogado en la resolución de conflictos.
- d) Suficiente formación para la interpretación de las corrientes de pensamiento jurídico.
- e) El desarrollo de habilidades comunicativas básicas en una segunda lengua.
- f) Las demás características propias de la formación que se imparte en la institución de acuerdo con su misión y proyecto institucional y con la tradición universal del conocimiento jurídico.

Una revisión de los objetivos de formación de los programas de Derecho del país se puede resumir en los siguientes conceptos:

- Prevenir y resolver los conflictos en el marco de la justicia y la ética.
- Contribuir en la consolidación del Estado Social de Derecho.
- Conocer los sistemas normativos nacionales e internacionales.
- Desarrollar capacidad para interpretar, analizar y aplicar las normas jurídicas.
- Formación profesional integral.
- Afrontar los retos de la sociedad moderna.

El Ministerio de Educación Nacional ha expedido un conjunto de normas que tiene por objeto asegurar la calidad de la educación superior. Este conjunto se define con normas de carácter general para todos los programas de pregrado y posgrado y las de carácter particular para cada programa; en el caso que nos ocupa la Ley 1188 de 2008 define el registro calificado y las condiciones para obtenerlo y el Decreto 1295 de 2010 del Ministerio de Educación reglamenta el proceso para obtener el registro calificado de los programas de pregrado y posgrado y la acreditación de alta calidad de dichos programas. Posteriormente el Ministerio de Educación expidió un conjunto de resoluciones por medio de las cuales definió las condiciones de calidad específicas de programas de pregrado (administración de empresas, contaduría, derecho, licenciaturas, enfermería, etc.), en el caso de los estudios de pregrado de Derecho, como ya se mencionó, lo hace por medio de la Resolución 2768 de 2003.

La Resolución 2768 de 2003 está integrada por dos artículos en los que se reglamenta la denominación del programa de Derecho y el artículo 2 que establece un marco general para sus

aspectos curriculares. Con relación a las competencias señala la norma citada: *“En la formación del abogado, el programa buscará que el egresado adquiera competencias cognitivas, investigativas, interpretativas, argumentativas y comunicativas, así como capacidades para la conciliación, el litigio y para el trabajo interdisciplinario”*.

Como se observa el Estado colombiano, por intermedio del Ministerio de Educación Nacional reconoce la validez del modelo de competencias en la educación superior, al punto tal que propone un conjunto de categorías de competencias a formar en el estudio del programa. Así “cognitivas, investigativas, interpretativas, argumentativas y comunicativas”, no son competencias específicas del profesional del Derecho, sino que son categorías de competencias. Por ejemplo, las competencias interpretativas que hacen relación a la “comprensión de información en cualquier sistema de símbolos o formas de representación”, es decir comprender el sentido de un texto, entendido como un tejido complejo de significación; la interpretación es definida como un diálogo infinito que remite el sentido de signos a códigos y de estos a textos; activa marcos de conocimiento y descubre infinitos efectos discursivos, los cuales deberán ser releídos a la luz de cierta teoría (Cárdenas, 1999).

Con lo anterior podemos comprender que si bien la competencia interpretativa es necesaria a la condición de abogado y por lo tanto se tiene que formar en el curso de los estudios de Derecho, no se trata esta de una competencia es-

pecífica del Derecho sino de una competencia general necesaria en la formación de cualquier profesional, valga decir, el ingeniero, el médico, el administrador de empresas, el químico requiere competencias interpretativas.

El mismo caso se presenta con las otras competencias propuestas por el MEN en la Resolución 2768 de 2003, las cognitivas, investigativas, argumentativas y comunicativas son competencias generales de todas las profesiones.

Ahora, el Proyecto Tuning para Latinoamérica propone un conjunto de competencias específicas de la profesión. En este caso las universidades participantes en el proyecto aportaron sus propuestas que posteriormente se sometieron a discusión y de esta forma se llegó a un consenso sobre una lista de competencias específicas para el Derecho; una vez establecido un consenso sobre la lista de competencias se realizó una consulta con académicos (20,44 %), empleados (18,86 %), estudiantes (38,40) y graduados (22,29 %), de la profesión y con ello se determinó el orden de importancia de las competencias.

En orden de importancia las competencias en el área del Derecho definidas por el Proyecto Tuning para Latinoamérica son las siguientes:

1. Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente.
2. Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa.
3. Conocer, interpretar y aplicar los principios generales del Derecho y del ordenamiento jurídico.
4. Ser consciente de la dimensión ética de las profesiones jurídicas y de la responsabilidad social del graduado en Derecho, y actuar en consecuencia.
5. Capacidad para tomar decisiones jurídicas razonadas.
6. Capacidad para redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros.
7. Buscar la justicia y equidad en todas las situaciones en las que interviene.
8. Estar comprometido con los Derechos Humanos y con el Estado Social y Democrático de Derecho.
9. Capacidad de dialogar y debatir desde una perspectiva jurídica, comprendiendo los distintos puntos de vista y articulándolos a efecto de proponer una solución razonable.
10. Conocer, interpretar y aplicar las normas y principios del sistema jurídico nacional e internacional en casos concretos.
11. Demostrar conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico.
12. Capacidad de actuar jurídica y técnicamente en diferentes instancias administrativas o judiciales con la debida utilización de procesos, actos y procedimientos.
13. Comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos –entre otros–, considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho.
14. Capacidad para decidir si las circunstancias de hecho están suficientemente claras para

- poder adoptar una decisión fundada en Derecho.
15. Capacidad para usar la tecnología necesaria en la búsqueda de la información relevante para el desempeño y actualización profesional.
 16. Comprender y relacionar los fundamentos filosóficos y teóricos del Derecho con su aplicación práctica.
 17. Capacidad de enfrentar nuevas situaciones y contribuir a la creación de instituciones y soluciones jurídicas en casos generales y particulares.
 18. Capacidad para aplicar sus conocimientos de manera especialmente eficaz en un área determinada de su profesión.
 19. Capacidad para aplicar criterios de investigación científica en su actividad profesional.
 20. Capacidad para analizar una amplia diversidad de trabajos complejos en relación con el Derecho y sintetizar sus argumentos de forma precisa.
 21. Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos
 22. Capacidad de ejercer su profesión trabajando en equipo con colegas.
 23. Capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios como experto en Derecho contribuyendo de manera efectiva a sus tareas.
 24. Conocer una lengua extranjera que permita el desempeño eficiente en el ámbito jurídico (inglés, portugués y español).

La enumeración que propone el Proyecto Tuning es muy completa y se le reconoce el mérito de constituirse en el primer intento realizado

con el fin de unificar el carácter de las profesiones, lo que es muy importante en el caso de profesiones tan heterogéneas en filosofía, fines, ordenamientos, como el Derecho. No obstante debemos aclarar que estas competencias fueron seleccionadas de las que se presentaron en el Proyecto Tuning europeo. Sin embargo se debe considerar que la definición de las competencias específicas de las profesiones, en este caso del Derecho están sometidas a dos variables. Al igual que la norma jurídica las competencias están limitadas por el tiempo y el espacio.

En efecto la definición de las competencias específicas no es un ejercicio intemporal, pues las que se establecen para una profesión, así como el orden en importancia que se propone, están sometidas a las necesidades de la sociedad respecto de la profesión o disciplina en un momento histórico; es decir las competencias específicas no se pueden aislar de las tendencias de la profesión consideradas en contextos nacionales e internacionales.

El caso de la constitucionalización del Derecho sirve, a manera de ejemplo, para explicar la importancia de las tendencias en la definición de las competencias específicas del Derecho. Es un hecho y así lo hemos propuesto, que esta es una de las tendencias más marcadas en el Derecho colombiano. El reconocimiento que la Constitución Política hace de un conjunto de derechos inalienables de la persona humana, así como el tratamiento garantista y generoso que ha dado la Corte Constitucional al ejercicio de estos derechos, hace que el Derecho constitucional trasveralise el ejercicio de la profesión, es decir,

las diferentes áreas de estudio y aplicación del Derecho, como el laboral, el civil, el penal, el administrativo, e incluso instituciones tan antiguas como la responsabilidad, la imputabilidad, inclusive la irretroactividad de las normas, estén sometidas a los principios y derechos reconocidos en la Constitución Política. Pues bien, esta es una tendencia en el Derecho colombiano que, probablemente, no es importante o por lo menos prioritaria, para otros países de Latinoamérica, donde probablemente lo será dentro de 10 o 15 años.

Por lo anterior la definición de las competencias específicas de la profesión del Derecho corresponden más a un ejercicio autónomo, reflexivo, proyectivo de cada institución respecto de la forma como sus egresados se insertarán en el medio laboral en el futuro; entre otras cosas porque la responsabilidad de la universidad es formar competencias para el futuro, más que para el presente; y, para asegurar que sus egresados tengan éxito en el ejercicio de sus profesiones deben reconocer hacia dónde va el Derecho y cuáles son las habilidades y conocimientos que se requerirán dentro de 10 y 20 años.

En este marco la propuesta del Proyecto Tuning puede ser reformulada para priorizar algunas de las competencias que, dadas las particulares condiciones del país y los retos que afronta la profesión en el futuro inmediato, se hacen, más que necesarias, forzosas e imprescindibles para lograr los dos propósitos de formación que a la final pretenden todos los programas de Derecho: primero, contribuir con el desarrollo social, económico y democrático del país, cualquiera sea

la proposición que use para expresar esta idea y, segundo, formar profesionales exitosos, esto es, profesionales que respondan con éxito a las exigencias del entorno de trabajo moderno; de la misma forma es necesario considerar la formación de otras competencias que el Proyecto Tuning no ha propuesto, que se presentan, no solo como específicas sino además claves en el Derecho. Para Colombia es necesario considerar (en el orden) las siguientes:

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. Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente.
4. Capacidad para redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros.
5. Estar comprometido con los Derechos Humanos y con el Estado Social y Democrático de Derecho.
6. Capacidad para usar la tecnología necesaria en la búsqueda de la información relevante para el desempeño y actualización profesional
7. Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos.
8. Capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios como experto en Derecho contribuyendo de manera efectiva a sus tareas.

Las otras competencias que propone el Proyecto Tuning son importantes, pero en realidad,

unas son competencias genéricas, esto es, de todas las profesiones, como “conocer una lengua extranjera” y otras quedan subsumidas en las que ya se enuncian aquí, por ejemplo “Capacidad para tomar decisiones jurídicas razonadas” hace parte de la competencia “Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente”.

Ahora, agregamos un conjunto de competencias que no considera el Proyecto Tuning, pero que en nuestra perspectiva es necesario tener en cuenta en un proceso formativo de vanguardia:

1. Ser consciente del papel social que desempeña el abogado en el nuevo escenario que impone el postconflicto en el país.
2. Tener capacidad para interpretar la norma jurídica dentro de un enfoque constitucionalista.
3. Reconocer que el ejercicio del Derecho no está limitado a escenarios locales sino que todos los asuntos jurídicos se desarrollan en escenarios globalizados.
4. Estar comprometido con la lucha contra la corrupción y la impunidad.
5. Desarrollar conciencia crítica frente a los derechos de las minorías y el respeto de las diferencias.

CONCLUSIONES

La definición de las competencias propias de cada profesión, las denominadas competencias específicas, no es una acción que se pueda desarrollar en la improvisación que surge de la falta de experiencia propia de los llamados comités curriculares, consejo de facultad, consejo acadé-

mico, por ejemplo, integrados democráticamente o mediante procedimientos que, si bien, tienen por objeto garantizar la participación de los diferentes estamentos de la comunidad académica, de ninguna forma aseguran conocimiento de causa sobre el sentido, naturaleza, clases, procedimientos para su definición y particularmente los criterios que se deben utilizar para la definición de este elemento ineludiblemente atado a la educación superior moderna.

Si bien es cierto que en la definición de competencias específicas del Derecho es necesario vincular a los diferentes actores sociales relacionados con el proceso educativo, esto es, grupos académicos, egresados, estudiantes, empleadores y sociedad civil, su participación se debe mantener en el nivel de consulta y de aporte de criterios con los que un grupo de expertos construirá y definirá las competencias que los programas de Derecho proponen.

Por supuesto, la definición de las competencias específicas para el Derecho no puede realizarse mediante una única receta predeterminada que funcione uniformemente para toda Latinoamérica; es probable que la receta funcione en profesiones más técnicas o exactas, como algunas ingenierías. En el caso del Derecho, la definición de las competencias específicas depende de la forma como cada institución en particular razone en consideración de elementos subjetivos y objetivos que las determinan; subjetivos como, por ejemplo, la forma como, con su proyecto académico, pretenda impactar en el entorno social; la interpretación política que le

da a ciertos fenómenos sociales a partir de su propia filosofía o la historia misma de la institución. Es fácil comprender que existan profundas diferencias entre las competencias para el Derecho definidas en la universidad pública y las de aquellas universidades con una fuerte raigambre conservadora en su pensamiento filosófico. Así debe ser, ello es lo que le permite al estudiante o a quien aspira a ser profesional del Derecho escoger, entre muchas alternativas, la que mejor le conviene de acuerdo con su proyecto de vida, su personalidad, su carácter, sus preferencias ideológicas y su percepción del futuro de la sociedad. Desafortunadamente, en Colombia, los criterios utilizados para definir en cuál universidad se estudiará son exclusivamente los económicos, lo que se traduce en estos términos: hasta donde puede pagar un padre de familia.

Ahora, a estos criterios subjetivos se suman los que podríamos considerar criterios objetivos, como por ejemplo, las tendencias de la profesión en el contexto nacional y en el internacional y, las necesidades del entorno, también dadas en contextos nacionales e internacionales.

Es cierto que la formación por competencias en la educación superior contribuye con la pertinencia de los programas académicos, también lo es que formaliza el desempeño necesario en determinados contextos a través del diálogo constructivo entre oferta y demanda y, por supuesto, facilita la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores entre diferentes países; pero ello no reduce las competencias específicas a la uniformidad.

REFERENCIAS

- Acofate (2011). *Documentos de Trabajo*. Bogotá.
- Álvarez, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad. *Revista Iberoamericana de Educación*. OIE. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF>
- Benetone, P., González, J. & Wagenaar, R. (Eds.). (2014). *Tuning Latinoamérica. Meta-perfiles y perfiles. Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina*. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Bergel, S. D. (2002). Los derechos humanos: entre la bioética y la genética. *Acta bioethica*, N° 8 (2). Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726569X2002000200011&lng=es&tlng=es. 10.4067/S1726-569X2002000200011).
- Botia, A. (2008). Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3). San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI. Colección IDER (Investigación y Desarrollo Educativo Regional).
- Cárdenas, P. A. (1999). *Folios revista de la facultad de humanidades: Argumentación, Interpretación y competencias del lenguaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. En *Revista de Educación*. España: Universidad de Girona.
- Correa, B. J. (2007). *Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo*. Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano. Serie Documentos Investigación 25. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Cullen, C. (1996). El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. Parte II. En *Novedades Educativas*, (62), Buenos Aires.
- Del Rey, A. & Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (15). Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.
- De la Cruz, M. (2003). *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. España: Universidad de Zaragoza.
- Fernández, M. A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, (24). España: Universidad Politécnica de Valencia.
- Freire, S. & Salcines, C. (2010). Análisis de las competencias profesionales de los titulados universitarios españoles: La visión de los egresados. *Revista Perfiles Educativos*, (32). Disponible en:
- Gonczi, A. (2004). *Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación basadas en normas de competencias*. Bogotá: Editorial Temis.
- González, S. & Muñoz, E. (2010). Análisis de las competencias de los estudiantes de Derecho en los nuevos planes de estudio de Andalucía en el EEES XXI. *Revista de Educación*, (12). España: Universidad de Huelva.
- González, M. & González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47).
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe I. Deusto. University of. Citado en E. Rodríguez & M. J. Viera (2009), La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1). Barcelona: AIDIPE (Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía).
- Hitters, J. C. (2009). Control de constitucionalidad y control de convencionalidad. Comparación (Criterios fijados por la Corte Interamericana de Derechos Humanos). *Estudios constitucionales*, N° 7 (2). Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071

- 852002009000200005&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-52002009000200005
- Irigoin, M. & Vargas, F. (2002). *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: Cinterfor.
- Martínez C., P. & Echevarría S., B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1). España: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Meirieu, P. (1991). *Aprender sí, sino cómo*. Séptima edición. Madrid: Ediciones Octaedro.
- Memorias del Seminario Internacional (2005). *Currículo universitario basado en competencias*. Barranquilla: Universidad del Norte. 25 y 26 de julio de 2005.
- OCDE (2008). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. *Workingpaper*, N° 41. CEDEFOP. Instituto de Tecnologías Educativas. España. Recuperado en: http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. MEN. Resolución 2768 de 2003.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Proyecto Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Informe Final 2004-2007, Universidad Deusto-Universidad de Groningen, Bilbao.
- Ramírez, V. S., (1997). Nuevos actores sociopolíticos en el escenario internacional. *Revista Colombia Internacional*, (37). *Documentos Ocasionales*, (44). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Resa, N. C. (2010). *Crimen organizado transnacional: definición, causas y consecuencias*. Disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/economicas/cresa/text11.html
- Rojas, Q. S. (2011). Código general del proceso: Aciertos y vicisitudes de un nuevo régimen de pruebas. Especial comentario a la propuesta de reforma frente a la prueba documental y la prueba pericial. *Revista Universitas*, (8). Bogotá: Universidad Javeriana.
- Salas, W. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*, (36/9).
- Serrano, A. N. (2011). *La competencia clave en los estudios de Derecho: el razonamiento jurídico*. Memorias del IV Congreso Nacional de Innovación en Ciencias Jurídicas: Coordinación y planificación en los estudios de Derecho. España: Universidad de Valladolid.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. México: Proyecto Mesesup, Talca.

- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. *Revista Acción Pedagógica*, (16), enero-diciembre.
- Valverde, O. (2001). El enfoque de la competencia laboral. Citado en B. Echeverría, "Gestión de la Competencia de Acción profesional". *Revista de Investigación Educativa*, 20(1).
- Yáñez, M. (2012). Las fuentes del derecho en la Constitución Política de 1991: una teoría que plantea la existencia de dos jueces distintos. *Revista Academia & Derecho*, 3(5), 7-34. Cúcuta: Universidad Libre seccional Cúcuta.
- Yáñez, M. (2013). El desplazamiento forzado en la jurisprudencia de la Corte Constitucional colombiana (1991-2003): momento previo a la declaratoria formas del estado de cosas inconstitucional. *Revista Justicia*, (23), 191-218. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Zúñiga L., E. (2003). *Metodología para la elaboración de normas de competencia laboral*. Bogotá: SENA.