

LA ACREDITACIÓN DE LAS CARRERAS DE DERECHO EN LA ARGENTINA Y LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL EN PROCESOS DE CONTROL DE CALIDAD EDUCATIVA¹

ACCREDITATION OF LAW DEGREES IN ARGENTINA AND THE INTERNATIONAL EXPERIENCE IN HIGHER EDUCATIONAL QUALITY CONTROL

Recibido: 28/05/2018 – Aceptado: 12/10/2018

Dr. Julián Hermida²

Algoma University (Canada)
julian.hermida@algonau.ca

1 El autor agradece a la Profesora Laura Quintana por sus valiosas contribuciones intelectuales, las mismas posibilitaron la realización del presente trabajo.

2 Profesor de Derecho e Investigador, Universidad Algoma (Sault Ste. Marie, Canadá) y Universidad de Flores (Buenos Aires, Argentina). Máster y Doctor en Derecho por la Universidad McGill (Montreal, Canadá), Doctor en Derecho por la Universidad Católica de Córdoba, Postdoctorado en la Universidad de Ottawa (Canadá). Abogado, Universidad de Buenos Aires. Autor de numerosos libros, capítulos de libros y artículos sobre Derecho y Pedagogía Universitaria.

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar críticamente el proceso de acreditación de las carreras de grado en Derecho en la Argentina a la luz de las experiencias internacionales. La metodología seguida en el presente artículo es comparatista, focalizando en el análisis comparativo con jurisdicciones que cuentan con una importante experiencia en materia de acreditación de carreras universitarias, tales como los Estados Unidos, Canadá y países europeos. Las carreras de grado en Derecho en la Argentina están atravesando un proceso de acreditación obligatoria. El Ministerio de Educación ha adoptado recientemente normas y estándares para el control de la calidad que todas las facultades de Derecho deben seguir. Si bien las autoridades argentinas han adoptado el procedimiento para la evaluación de la calidad de la educación seguido en países con mayor tradición en acreditación de carreras universitarias, la normativa ideada para la acreditación se distancia de la experiencia internacional en ciertas cuestiones que son esenciales para asegurar la calidad del aprendizaje de los estudiantes, tales como la no exigencia del título máximo para el cuerpo docente, la no exigencia de contratar profesores con dedicación de tiempo completo y la ausencia de la obligación de adoptar un diseño curricular basado en competencias. Los estándares incluyen aspectos muy positivos, entre los que se incluyen una concepción del Derecho tanto como disciplina profesional cuanto como disciplina autónoma dentro de las Ciencias Sociales y un rol preponderante a las actividades de investigación de los estudiantes a lo largo de todo el plan de estudios. Además, los estándares exigen la formación para la práctica profesional, la cual es concebida en términos amplios y no está restringida a la preparación para litigar ante las cortes.

Palabras clave: Acreditación en Argentina; Carrera de abogacía; Control de calidad; Estándares.

Abstract

The aim of this article is to critically analyze the process of accreditation of the degrees of Law in Argentina in the light of international experiences. The methodology applied in this article is comparative, focusing on the analysis of jurisdictions which have significant experience in the certification of university programs, such as the United States, Canada, and European states. Undergraduate Law programs in Argentina are undergoing a mandatory process of accreditation. The Ministry of Education has recently issued regulations and standards for quality control, which all law schools have to abide by. Even though Argentine authorities have followed the procedure of evaluation of quality

control in education applied in countries with a longer history of university program reviews, the regulations for accreditation drift away from the international experience in certain aspects which are essential to assure the quality of student learning, such as failure to require professors to have Ph.D.s, failure to demand law schools to hire full-time faculty staff, and the absence to mandate an outcome-based curriculum. The standards do have some very positive aspects. These include a conception of Law as both a professional discipline and as an independent Social Science discipline. Additionally, the standards give student research a preponderant role that goes across the whole curriculum. The standards also mandate law schools to prepare students for legal practice, which is conceived of in very broad terms and is in no way limited to preparation to litigate before the courts.

Keywords: Accreditation in Argentina; Law School programs; Quality assurance; Program standards.

Sumario

1. Introducción
2. El origen de la acreditación en Estados Unidos
3. El régimen de acreditación en Estados Unidos y Canadá
4. La acreditación de carreras universitarias en la Argentina
5. Los estándares para la carrera de abogacía en la Argentina
6. Contexto institucional
7. Formación y plan de estudios
8. Diseño curricular basado en contenidos vs. modelo de educación por competencias
9. Concepción del Derecho
10. Formación práctica
11. Carga horaria mínima
12. Cuerpo académico
13. Estudiantes y graduados
14. Recursos e infraestructura
15. Conclusiones
16. Bibliografía

1. Introducción

Las autoridades de educación de la República Argentina han iniciado el proceso de acreditación de las carreras de grado en Derecho³. Este proceso es parte de un movimiento de acreditación de carreras universitarias que comenzó en los Estados Unidos y se extendió a Canadá, Europa, Australia y, más recientemente, a algunos países de Latinoamérica.

El objetivo de este artículo es analizar críticamente el proceso de acreditación de las carreras de grado en Derecho en la Argentina a la luz de las experiencias internacionales. En primer lugar, se examinará el origen de la acreditación y sus propósitos. En segundo lugar, se analizarán brevemente los aspectos comunes y las características generales de la normativa y procedimiento seguido en países y regiones con mayor tradición en procesos de acreditación. Y finalmente se focalizará en la acreditación de las carreras de Derecho en la Argentina. Se espera que el presente artículo contribuya a fomentar el debate sobre los estándares de acreditación en la Argentina con el propósito de mejorar la normativa referente a la evaluación de la calidad de las carreras universitarias y su aplicación en los procesos de control de calidad en las carreras de Derecho.

2. El origen de la acreditación en Estados Unidos

En las últimas décadas, el movimiento de evaluación (*assessment*) ha venido a dominar la agenda de educación superior en los Estados Unidos y otras naciones occidentales⁴. Este movimiento surge en los Estados Unidos como una manera de controlar el trabajo de los profesores universitarios, fundamentalmente ante la queja de los estudiantes y sus padres por el alza constante de los costos de estudiar en la universidad sumado a las crecientes dificultades en obtener empleos significativos al egresar de la mayoría de las carreras universitarias.

A diferencia de la Argentina, cuyo modelo de gobierno universitario –basado en el modelo italiano– da un rol preponderante a la administración y a los

3 ARGENTINA. Ministerio de Educación. Resol. 3401/2017-APN-ME.

4 PELLEGRINO, James. *The Evolution of Educational Assessment: Considering The Past and Imagining the Future*. Princeton: ETS, 1999.

estudiantes, las universidades estadounidenses están basadas en el modelo francés que otorga al cuerpo docente el rol más importante en el gobierno de la universidad por encima de los estudiantes y de la administración⁵. De esta manera, los profesores universitarios en Estados Unidos han contado tradicionalmente con una libertad que no existe en la Universidad argentina. Esta libertad, sintetizada en el principio de libertad académica, es mucho más amplia que la libertad de cátedra imperante en la Argentina y otorga amplias facultades al cuerpo docente para formular los objetivos y propósitos de cada carrera, fijar el currículum, adoptar las pedagogías en el aula y sobre todo, contratar, promover y otorgar permanencia (*tenure*) a los propios docentes sin interferencia de la administración ni de los estudiantes⁶. En la práctica, esto ha llevado a que los profesores, en la mayoría de los casos, fijen sus propios horarios de trabajo y otras condiciones laborales, su propia agenda de investigación, su propia formación y decidan y desarrollen los cursos que dictan. El descontento por los altos costos de estudiar en la Universidad ha llevado a una percepción –en muchos casos errónea– de que la libertad de la que gozan los profesores es responsable de las dificultades para que los egresados se inserten en el mercado de empleos profesionales debido a que, en algunos casos, el cuerpo docente diseña cursos teniendo en cuenta sus propios intereses y gustos y no la necesidad de dotar a los alumnos con los conocimientos y herramientas útiles para ingresar al mercado de trabajo. Dado que el principio de libertad académica resulta casi sagrado y no permite la interferencia estatal en lo que atañe al diseño de cursos, los gobiernos de los distintos estados de los Estados Unidos crearon un sistema para controlar la enseñanza de manera indirecta mediante el control del uso de los fondos públicos otorgados a las universidades. Para ello, idearon un régimen de evaluación centrado en la responsabilidad (*accountability*), el modelo curricular basado en créditos y la garantía de calidad, que ha dado origen al régimen de acreditación y reacreditación de carreras universitarias no sólo estatales sino también de origen privado. Este régimen intenta poner límites a la enseñanza universitaria y apunta a limitar la

5 TIERNEY, William G. *Competing Conceptions of Academic Governance: Negotiating the Perfect Storm*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University, 2004.

6 NELSON, Cary. *No University Is an Island: Saving Academic Freedom*. New York & London: New York University Press, 2010.

libertad de los profesores de enseñar carreras enteras y cursos dentro de carreras que no estén orientados a lograr que los estudiantes, al egresar, cuenten con las competencias y conocimientos que el mundo empresarial y profesional necesita para llenar sus puestos vacantes con mano de obra calificada⁷. Con el fin de cumplir con los requisitos del mercado laboral y, bajo presión de las agencias de acreditación, las universidades terminaron aceptando este régimen y adaptándose al mismo.

3. El régimen de acreditación en Estados Unidos y Canadá

En general, este régimen de acreditación consta de un marco normativo tendiente a garantizar la calidad de las carreras universitarias tanto de grado como de posgrado. El régimen de acreditación incluye normas que establecen las expectativas sobre las competencias y atributos que todo egresado universitario debe tener, la obligación de identificar los resultados del aprendizaje que los egresados deben lograr y el sistema de evaluación de dichos resultados⁸.

Las expectativas sobre los atributos de todo graduado universitario tienden a hacer hincapié en el desarrollo y amplitud de conocimientos específicos de la carrera, el conocimiento de metodologías de la disciplina, la aplicación del conocimiento, las competencias comunicativas⁹, el reconocimiento de las limitaciones del conocimiento y la capacidad profesional y autonomía del egresado de la universidad¹⁰. Estos atributos están expresados en términos de resultados de aprendizaje esperados. Estos resultados definen lo que los estudiantes podrán

7 HERMIDA, Julián. *Facilitating Deep Learning: Pathways to Success for University and College Teachers*. Toronto & New Jersey: Apple Academic Press, 2014, págs. 12-15.

8 ARNS, Robert G. & POLAND, William. "Changing the University through Program Review". *The Journal of Higher Education*. 2016, Vol. 51, núm.3, págs. 268-284.

9 En Derecho, las competencias comunicativas implican la capacidad de los estudiantes de codificar, decodificar, comprender, analizar, sintetizar, valorar y crear textos jurídicos orales y escritos adecuados a las diferentes intenciones comunicativas para responder de manera adecuada a diversas situaciones en el ámbito del desarrollo de las profesiones legales.

10 LOACKER, Georgine & RODGERS, Glen. *Assessment at Alverno College: Students, Program, Institutional*. Milwaukee, Wisconsin: Alverno College, 2005.

hacer al completar satisfactoriamente su carrera universitaria. Son los “conceptos, procesos y habilidades que los estudiantes podrán desarrollar una vez completados sus estudios”¹¹. El sistema de evaluación que se aboga en este proceso de control de calidad del aprendizaje es aquél que tiende a comprobar que los estudiantes hayan efectivamente logrado tales resultados esperados¹².

Este marco normativo se aplica mediante un procedimiento, cuya autoridad de aplicación es la agencia de acreditación. Esta agencia es responsable de aprobar todas las carreras nuevas y las modificaciones sustanciales a las carreras existentes. Además, la agencia audita a las carreras ya acreditadas en forma periódica, generalmente cada 6 o 7 años, para asegurarse que cumplan con los máximos estándares de calidad incluidos en el marco normativo¹³.

El procedimiento para llevar a cabo este control de calidad consta de una etapa de autoevaluación de la carrera por parte de la facultad o departamento conforme a procesos de aseguramiento de calidad institucional propios de cada universidad y una revisión externa de estos procesos por parte de pares evaluadores, es decir, docentes de otras universidades. La unidad académica prepara un estudio de autoevaluación con un análisis crítico, de naturaleza amplia y reflexiva, orientado hacia el futuro¹⁴.

La unidad académica recoge y analiza datos de un sinnúmero de fuentes,

11 BLYTHE, Tina. *The Teaching for Understanding Guide*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998. Pág. 125.

12 BIGGS, John B. *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education, 2003.

13 HERMIDA, Julián. “El perfil del graduado de las carreras de derecho canadienses a la luz de los procesos gubernamentales de control de calidad y las influencias de las asociaciones profesionales”. *Aportes al Derecho Revista Jurídica de la Universidad de Flores*. 2017, núm. 1, págs. 57-75.

14 El estudio de autoevaluación debe incluir los siguientes aspectos: (i) El grado de alineamiento entre los resultados de aprendizaje esperados, con la misión de la universidad y las expectativas de los atributos del perfil de todo graduado universitario. (ii) Indicadores de rendimiento y datos de la carrera, incluyendo el cumplimiento de estándares profesionales en el caso de que los mismos existan. (iii) La integridad de los datos. (iv) Criterios de revisión e indicadores de calidad. (v) Inquietudes y recomendaciones incluidas en evaluaciones anteriores. (vi) Áreas identificadas que requieren mejoras. (vii) Áreas que funcionan correctamente. (viii) Servicios académicos que contribuyen directamente a la calidad académica de la carrera. (ix) Participación de docentes, administrativos y estudiantes en la autoevaluación.

incluidas el currículum de la carrera, programas de estudio, encuestas a estudiantes y graduados, trabajos de los estudiantes presentados a lo largo de la carrera, premios, reconocimientos y todo otro dato que resulte relevante. También puede incluirse la opinión de otros sectores, tales como los graduados de la carrera, representantes de la industria, las profesiones y empleadores, entre otros¹⁵.

Por su parte, los pares evaluadores cuentan con amplias facultades. Estas incluyen la posibilidad de recabar datos adicionales, entrevistar alumnos, graduados, profesores de la carrera, profesores de otras carreras que reciben a los alumnos en asignaturas optativas o de servicio, analizar programas de asignaturas y trabajos de los alumnos y obtener cualquier otra información que permita evaluar la carrera. Los evaluadores externos preparan un informe con los resultados de la evaluación e incluyen recomendaciones para mejorar la calidad de la carrera. La unidad académica analiza el informe y lo contesta con observaciones a las recomendaciones formuladas.

El procedimiento continúa con la evaluación institucional de la autoevaluación y del informe de los pares evaluadores, a través del Senado de la universidad (el equivalente al Consejo Superior en las universidades argentinas) u órgano equivalente. Luego la unidad académica prepara y adopta planes para implementar las recomendaciones y monitorear su implementación. Finalmente, se realiza un informe con el seguimiento de las recomendaciones.

4. La acreditación de carreras universitarias en la Argentina

De acuerdo con la ley de Educación Superior, los títulos universitarios de profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pueda comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, deben cumplir con una carga horaria determinada. Adicionalmente, sus planes de estudio deben incluir los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica establecidos por el Ministerio de Educación¹⁶. Asimismo, tales carreras, entre las

15 BARAK, Robert, J. & BREIER, Barbara, E. (1990). *Successful Program Review. A Practical Guide in Evaluating Programs in Academic Settings*.

16 ARGENTINA. Ley de Educación Superior 24.521, art. 43.

que se encuentra la de Derecho, deben ser acreditadas periódicamente por la CONEAU (Comisión Nacional de Acreditación y Evaluación Universitaria). De manera similar a la experiencia internacional, las universidades deben contar con instancias internas de evaluación institucional, encargadas de analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones y de sugerir medidas para su mejoramiento.

El procedimiento establecido en la legislación argentina comprende las funciones de docencia, investigación y extensión y es similar al seguido en países con mayor tradición en acreditación.

La docencia es un concepto amplio que va mucho más allá de la clase que el profesor imparte a sus alumnos. Según Lee Shulman¹⁷, la enseñanza es un proceso amplio que abarca las siguientes etapas: (i) visión, (ii) diseño, (iii) interacciones, (iv) resultados y (v) análisis. Este proceso, que se asemeja al proceso de investigación científica, comienza con una visión de una situación problemática, continúa con el planeamiento de un curso de acción para tratar tal situación, lo que incluye la creación de materiales pedagógicos. Luego continúa con las interacciones con los alumnos en el aula, lo que produce resultados concretos, es decir, los resultados de aprendizaje de los alumnos. Pero el proceso de enseñanza no se agota allí sino que continúa con el análisis de los resultados producidos, tal como se analizan los resultados de una investigación, lo cual, a su vez, va a alimentar nuevos procesos de enseñanza. Por su parte, la función de investigación exige no solamente la activa participación en proyectos de investigación y la consiguiente publicación de sus resultados sino también una actitud general de abordar todas las situaciones, incluyendo las de clase, como un proceso sistemático de indagación¹⁸. Asimismo, la extensión o vinculación, lo que en las jurisdicciones de países del Norte se llama servicio, incluye la activa participación del docente en: (i) los asuntos académicos de la universidad, tales como la gestión de una carrera, la organización de seminarios o talleres extracurriculares y la dirección de una revista académica de la institución, entre

17 SHULMAN, L. *Teaching as Community Property. Essays on Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

18 GLASSICK, C. E.; HUBER, M. T.; MAEROFF, G. I. & BOYER, E. L. *Scholarship assessed: evaluation of the professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

muchos otros, (ii) actividades para la comunidad, como la organización y dictado de cursos y talleres para graduados, profesionales, y la ciudadanía en general y (iii) la disciplina, tales como la revisión de manuscritos para revistas científicas, la dirección o edición de revistas de la disciplina, la organización de jornadas de asociaciones disciplinarias, y otras¹⁹. Tal como la investigación y la enseñanza, el servicio también requiere del uso de principios y metodologías de investigación para analizar problemas y buscar soluciones cuando se participa en actividades de servicio en las distintas instituciones²⁰. Estas tres funciones requieren un docente profesional del Derecho que esté altamente capacitado para llevar a cabo todas estas actividades. Tal como surge del documento elaborado en forma conjunta por el Ministerio de Justicia y de Educación basado en las recomendaciones del Consejo Permanente de Decanos de Facultades de Derecho Nacionales, “esta condición de docente profesional no se limita a una mayor dedicación horaria de algunos docentes, sino que implica un perfil de formación pedagógica diferenciada, de calidad de investigación, de compromiso con la extensión y, una vez extendido este perfil, también implica la conformación de una verdadera comunidad académica”²¹.

El proceso de acreditación comienza con la constitución de la comisión de autoevaluación, continúa con la recolección de datos y luego con su análisis conforme pautas establecidas por la CONEAU. Si del proceso de autoevaluación la comisión de autoevaluación entiende que la carrera no cumple con los estándares debe preparar un plan de mejoras para adecuar la carrera a la resolución ministerial²².

Las autoevaluaciones se complementan con evaluaciones externas a cargo de la CONEAU con la participación de pares académicos de reconocida competencia. Los pares evaluadores visitan la facultad, analizan el informe

19 *Ibidem*.

20 LEE, E. Suzanne. “Scholarly Service and the Scholarship of Service”. *Academe*. 2009, Vol. 95, núm. 3, págs. 34-35.

21 AAW. *Lineamientos para la mejora de la formación del profesional en Derecho en el marco de las reformas legislativas nacionales*. [Fecha de consulta: 13/11/2018]. Disponible en: <http://archivo2016.justicia2020.gob.ar/wp-content/uploads/2016/09/Documento-Lineamientos-Final.pdf>

22 ARGENTINA. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria: CONEAU. Ordenanza N 58/2011.

de la comisión de autoevaluación y, tal como sucede en otras jurisdicciones, pueden recabar mayor información y entrevistarse con docentes, directivos y alumnos de la carrera. Luego los pares evaluadores preparan un informe de evaluación y la facultad tiene la posibilidad de contestarlo²³. Finalmente, la CONEAU emite su evaluación final. Hay tres resultados posibles. Cuando se cumplen con los requisitos normativos y los estándares la carrera es acreditada por un período de 6 años, luego de los cuales se debe someter a un nuevo proceso de acreditación. En el caso de que no se cumpla con el perfil de calidad o se cumplan de modo parcial, la carrera podrá proponer un plan de mejoras mediante el cual se compromete a cumplir con los requisitos y estándares, en cuyo caso la CONEAU podrá acreditar la carrera por un período de 3 años, luego del cual la carrera deberá someterse a un nuevo proceso de evaluación. Si se determina que no se cumple con el perfil de calidad previsto y la carrera no presenta un plan de mejoras o si las estrategias de mejoramiento no aseguran que el plan pueda ser alcanzado en un plazo razonable, la CONEAU no acreditará la carrera.

5. Los estándares para la carrera de abogacía en la Argentina

Conforme a la Resolución 2017-3401-APN-ME, el Ministerio de Educación aprobó los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de la carrera correspondiente al título de abogado, así como la nómina de actividades reservadas para quienes hayan obtenido dicho título²⁴.

Los estándares están divididos en las siguientes categorías (i) contexto insti-

23 ARGENTINA. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria: CONEAU. Op. cit.

24 Las actividades reservadas al título de abogado son las siguientes: (1) Prestar asistencia jurídica a toda persona física o jurídica que lo requiera, cuando estén involucradas decisiones de riesgo directo sobre personas o bienes, tanto en sede judicial como extrajudicial. (2) Patrocinar y representar a las partes (incluido el Estado en sus diversos niveles y formas de organización) en procedimientos administrativos, contravencionales, judiciales o arbitrales, sean voluntarios o contenciosos. (3) Ejercer la función jurisdiccional en sede judicial y administrativa.

(4) Emitir dictámenes e informes jurídicos. (5) Realizar los procesos de sindicatura en sociedades.

tucional, (ii) formación y plan de estudios, (iii) cuerpo académico, (iv) estudiantes y graduados y (v) recursos e infraestructura²⁵.

6. Contexto institucional

En lo que respecta al contexto institucional, se requiere que la facultad de derecho tenga definidas y desarrolladas políticas en los campos de investigación, actualización y perfeccionamiento del personal docente y de apoyo y vinculación, es decir, extensión, cooperación intra e interinstitucional, difusión del conocimiento producido y vinculación con el medio²⁶. La facultad de Derecho debe explicitar y hacer público el plan de estudios, sus objetivos, funcionamiento y reglamentaciones. Asimismo, debe contar con una organización académica, administrativa y de apoyo para la carrera que permita alcanzar los objetivos. Además, la facultad debe tener planes de autoevaluación periódica y de desarrollo que atiendan tanto al mantenimiento como al mejoramiento de la calidad y deben adoptarse reglamentos que definan con claridad su estructura organizativa, como así también las competencias de cada uno de los órganos de gobierno, órganos académicos y dependencias administrativas²⁷.

Por otro lado, se exige que el responsable de la gestión académica de la carrera posea antecedentes acordes con la naturaleza del cargo que desempeña. Ni la Ley de Educación Superior ni la resolución ministerial aclaran cuáles son estos antecedentes. La calidad de la enseñanza y de la investigación en la universidad dependen en gran medida de la formación académica sus miembros. En los países centrales, de donde viene el movimiento de acreditación, se exige que sus profesores y quienes ocupen cargos de gestión académica posean el título de Doctor²⁸.

Tal como sucede en países de Norte América y Europa deben existir instancias institucionalizadas responsables del diseño y seguimiento de la imple-

25 ARGENTINA. Ministerio de Educación. Resol. 3401 Op. cit.

26 ARGENTINA. Ministerio de Educación. Resol. 3401 Op. cit. Anexo IV.I

27 *Ibidem*.

28 Ontario Universities Council on Quality Assurance (Quality Council) 2010. Disponible en: <http://oucqa.ca/>.

Fecha de consulta 13/11/2018.

mentación del plan de estudios y su revisión periódica. En Canadá y los Estados Unidos esta responsabilidad se asigna a un comité de profesores con permanencia (*tenure*) quienes pueden contar con la colaboración de estudiantes avanzados²⁹.

Cada carrera debe determinar el perfil del egresado y sus objetivos, los cuales se deben derivar del perfil del egresado de la universidad. A su vez, del perfil del egresado de la carrera de Derecho se debe desprender el plan de estudios.

Aunque la resolución ministerial no lo establezca de manera explícita se espera que la universidad adopte un modelo de educación alineada, ya que se requiere consistencia entre los distintos niveles de funcionamiento de la universidad, lo que es propio de este modelo. El modelo de alineamiento constructivo es una estructura mediante el cual todos los elementos del sistema educativo universitario tienden a confluír para lograr el resultado buscado³⁰. El modelo de alineamiento constructivo requiere un alineamiento tanto vertical como horizontal. El alineamiento vertical es la articulación de cada uno de los niveles entre sí. La universidad incluye tres niveles fundamentales: el nivel institucional, el nivel de la carrera y el nivel del curso. Cada uno de estos niveles está compuesto por resultados de aprendizaje esperados (objetivos propuestos acerca de las capacidades de los estudiantes), recursos para lograr dichos resultados (que incluyen recursos materiales, acciones, actividades y recursos no materiales), y la evaluación de esos resultados esperados. El alineamiento horizontal es la articulación entre cada uno de los elementos dentro de cada nivel. En la alineación constructiva horizontal, los resultados de aprendizaje coinciden con los recursos y acciones para lograr tales resultados y con la evaluación de la consecución de esos resultados³¹.

Este modelo –implícito en los estándares– requiere, por un lado, una cuidadosa articulación entre los distintos niveles de la universidad y un ejercicio de

29 SCHROETER, Christian & ANDERS, Sven. "What It Takes to Get Tenure—Perceptions and Experiences of AAEA Members". *Revista California Polytechnic State University*. San Luis Obispo. Año 2017, pág. 1.

30 BIGGS, J. "Aligning teaching for constructing learning". *The Higher Education Academy*. 2003. [Fecha de consulta: 13/11/2018]. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/John_Biggs3/publication/255583992_Aligning_Teaching_for_Constructing_Learning/links/5406ffe70cf2bba34c1e8153.pdf

31 HERMIDA, Julián. "Enseñanza del derecho Espacial. Modelo de alineamiento constructivo y el aprendizaje profundo". *Revista de Derecho Espacial*. 2017, núm. 1.

adaptación de los objetivos, perfiles del graduado y políticas de la universidad a la carrera de grado en Derecho. Y por el otro, requiere la implementación de todos estos elementos en los distintos cursos que forman parte del plan de estudios, de manera que a través del cursado de la totalidad de las asignaturas se logren los resultados esperados y los atributos no solo de la carrera sino de la universidad en la que está inserta la facultad de Derecho.

7. Formación y plan de estudios

El plan de estudios debe establecer con precisión los fundamentos, objetivos, contenidos curriculares básicos, carga horaria mínima, intensidad de la formación práctica, estructura, sistema de evaluación de los aprendizajes y perfil del egresado³².

En caso de que haya más de un plan de estudios vigente, debidamente aprobados, conforme las normas institucionales, tal como un plan actual y uno anterior que aún tiene alumnos que comenzaron con ese plan, el proceso de evaluación incluirá ambos planes vigentes. En caso de existencia de dos planes de estudio la facultad deberá presentar un tercer plan de transición que posibilite que la mayor cantidad de alumnos se beneficie con los cambios del plan nuevo, el que también será evaluado.

Por otro lado, en muchas ocasiones, cuando el Ministerio de Educación adopta los requisitos y estándares para una carrera, la misma cambia su plan de estudios para adecuarse a los nuevos requerimientos. En estos casos, la institución presenta un plan de estudios como parte del plan de mejoras. CONEAU no evalúa dicho plan de estudio como parte del proceso de acreditación. Sí lo tendrá en cuenta para su resolución final como parte de los compromisos asumidos como mejoras para el próximo período de evaluación.

La resolución ministerial exige que el currículum incluya ciertos contenidos mínimos³³. Estos contenidos curriculares mínimos abarcan información teórica, conceptual y práctica, sin perjuicio de la posibilidad de que cada carrera incluya contenidos adicionales de acuerdo con el perfil del egresado establecido en sus do-

32 ARGENTINA. Ministerio de Educación. Resol. 3401 Op. cit. Anexo IV.II.

33 *Ibidem*. Anexo I.

cumentos organizacionales. La resolución ministerial entiende que estos contenidos “resultan esenciales para que el título de abogado sea acreditado y a la vez obtenga el reconocimiento oficial a efectos de obtener la validez nacional”³⁴. A modo de ejemplo, para Derecho Penal los mismos incluyen las garantías constitucionales del Derecho Penal, las teorías del delito y de la pena y delitos en particular. Para Derecho Internacional Privado, los contenidos curriculares mínimos abarcan al conflicto de leyes y jurisdicción, al reconocimiento de ejecución de sentencias y laudos, al derecho privado en su perspectiva internacional y al derecho Tributario, Administrativo y Penal en su perspectiva internacional. Para Derecho de las Obligaciones los contenidos curriculares mínimos incluyen el régimen jurídico de las obligaciones civiles y comerciales, la responsabilidad y el derecho de daños³⁵.

Los contenidos curriculares están agrupados en ejes temáticos estructurados de manera transversal³⁶. Los ejes temáticos son un instrumento pedagógico que recorre la totalidad del currículum (desde los objetivos más generales a las decisiones más concretas sobre actividades de clase) con el propósito de brindar a los estudiantes una formación más profunda y coherente³⁷. Tienen un carácter globalizante debido a que vinculan y conectan todos los cursos del currículum. Los ejes temáticos no son un contenido marginal o *ad hoc*. Al contrario, son contenidos que deben abordarse desde todos los cursos para que contribuyan a organizar el proceso de enseñanza–aprendizaje. Su tratamiento es, por tanto, responsabilidad de todos y cada uno de los profesores y deben estar presentes en los distintos niveles de planificación y aplicación del currículum. En los estándares de la carrera de abogacía los ejes temáticos están pensados para asegurar una formación que aborde al estudio del Derecho desde distintas perspectivas disciplinarias. Estas son:

- Jurídico político–histórico y sociológico
- Jurídico político económico

34 ARGENTINA. Ministerio de Educación. Resol. 3401 Op. cit.

35 *Ibidem*, Anexo I.

36 *Ibidem*.

37 NIETO, Concepción Y CABRERA, José. *Transversalidad y currículum*. 1ª ed. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.

- Jurídico filosófico
- Jurídico argumentativo
- Formación complementaria en otras disciplinas

Estos ejes temáticos pueden ser agrupados en núcleos temáticos: (i) formación general e interdisciplinaria y (ii) formación disciplinar específica en las áreas de Derecho Público, Derecho Privado, Derecho Procesal y convergencia entre Derecho Público y Privado. Los núcleos temáticos tienen la función de agrupar los ejes temáticos para que sean comprendidos de manera más clara. A partir de estos ejes temáticos se deben diseñar y planificar los cursos. Esto significa que cada asignatura del plan de estudios debe contribuir a alguno o a varios de los ejes transversales. Y la totalidad de los cursos deben asegurar una formación coherente y completa en cada uno de estos ejes³⁸.

8. Diseño curricular basado en contenidos vs. modelo de educación por competencias

El currículum basado en contenidos presupone “la transmisión de una información secuenciada y elaborada [del profesor a los estudiantes] donde el aprendizaje tiene un carácter básicamente informativo”³⁹ y requiere de la clase magistral organizada por temas donde el profesor explica, simplifica y sintetiza el contenido que es luego reproducido por los estudiantes. Este modelo tradicional que surge con el nacimiento de la universidad moderna, más de mil años atrás, tenía sentido cuando el acceso a la información y a los contenidos estaba restringido, dado que el mismo se hallaba en libros a los que solo el profesor tenía acceso. Por ello, transmitía el contenido de los mismos a sus alumnos de manera oral en clases magistrales. Con el acceso libre a la información contenida no solamente en libros sino también en publicaciones electrónicas en línea, la razón de ser del diseño curricular basado en contenidos dejó de tener sentido.

38 ARGENTINA. Ministerio de Educación. Resol. 3401 Op. cit. Anexo I.

39 BELTRÁN LLAVADOR, Francisco. “Diez años de política y práctica de la educación de personas adultas en la Comunidad Valenciana (1982-1992)”. *Política de educación de adultos*. Universidad de Santiago de Compostela: Agustín Requejo Osorio, 1994. Págs. 357-370.

Por ello, desde hace varias décadas, un sinnúmero de instituciones universitarias de países centrales adoptó el currículum por competencias. En el detalle de los contenidos curriculares, la resolución ministerial parece quedarse a medio camino entre un currículum basado en contenidos y un currículum basado en competencias. Por un lado, queda claro que es obligatorio que el plan de estudios transmita ciertos contenidos⁴⁰. Pero por otro lado, a lo largo de la resolución ministerial se exigen ciertas competencias que no podrían ser implementadas en un currículum basado exclusivamente en contenidos. Por ejemplo, se exige que los estudiantes desarrollen competencias profesionales que les permitan insertarse en el mercado profesional, que puedan resolver situaciones problemáticas complejas con metodologías profesionales y científicas propias del Derecho, que aprendan a trabajar en equipos interdisciplinarios, que manejen técnicas de argumentación y que puedan investigar en Derecho tanto desde la perspectiva dogmática como de la empírica. Todas estas habilidades y destrezas pueden desarrollarse solamente si se estructuran en un diseño basado en competencias donde el rol del profesor consista en crear actividades de enseñanza y aprendizaje que lleven a los estudiantes a desarrollar competencias y no mediante la mera transmisión de contenidos e información.

La educación basada en competencias focaliza la enseñanza y el aprendizaje en lo que los estudiantes podrán hacer al finalizar sus cursos y carreras. Las competencias son la combinación de habilidades, destrezas y conocimientos necesarios para desempeñar una actividad o tarea específica⁴¹. Ello requiere una definición clara y explícita de resultados de aprendizaje representados en desempeños medibles y acreditables. En este modelo, el rol del profesor deja de ser el de transmisor de contenidos y pasa a ser el de un facilitador para que

40 Las asignaturas deben contar con un programa que contenga objetivos, contenidos, carga horaria, descripción de las actividades teóricas y prácticas, bibliografía, metodología con la cual se desarrollará y sistema de evaluación acorde a los objetivos y a la metodología. Asimismo, deben estar especificados los requisitos para acceder al cursado y promoción de cada asignatura. Los contenidos de los programas y la metodología de enseñanza deben ser actualizados y evaluados periódicamente por la facultad.

41 HERMIDA, Julián. *Facilitating Deep Learning: Pathways to Success for University and College Teachers*. Op. cit. Págs. 12-15.

los alumnos desarrollen las competencias determinadas por el plan de estudio⁴². El estudiante crea conocimiento jurídico a través de procesos de negociación y construcción de conocimientos realizados en forma individual y grupal. Entre otros aspectos, el enfoque educativo por competencias se distancia de la parcelación y segmentación de contenidos característicos del modelo de enseñanza basado en la transmisión de contenidos. El modelo de enseñanza basado en competencias fomenta una integración de los conocimientos de manera holística, con múltiples conexiones entre los mismos y con una visión global de los fenómenos a aprender.

La resolución ministerial no llega a plantear con claridad la exigencia de este modelo, pero lo insinúa al reducir los contenidos y al adoptar las competencias señaladas. Por lo tanto, una carrera de Derecho que se estructure exclusivamente sobre la base de un currículum basado en contenidos sin adoptar, al menos, ciertos elementos del modelo de educación por competencias no deberían alcanzar la acreditación de la CONEAU.

9. Concepción del Derecho

De la adopción de ejes temáticos fuertemente ligados a diversas disciplinas de las Ciencias Sociales se desprende, aunque no se establezca explícitamente, que, en consonancia con el abordaje seguido en la actualidad por las facultades de Derecho de Europa y Norte América, se concibe al Derecho tanto como una disciplina profesional cuanto como una ciencia autónoma dentro de las Ciencias Sociales. Como disciplina profesional, el énfasis está en proveer a los estudiantes una sólida formación en los principios, teorías, reglas y metodología del Derecho tanto en Derecho Público como Derecho Privado. Como una disciplina académica autónoma perteneciente al campo de las Ciencias Sociales, se concibe el abordaje y enseñanza del Derecho desde las teorías, conceptos y metodologías de las distintas Ciencias Sociales, tales como Sociología, Ciencia

42 BIGGS, John. *Aligning Teaching and Assessing to Course Objectives*. International Conference on Teaching and Learning in Higher Education: New Trend and Innovations. University of Aveiro, 13-17 April, 2003. [Fecha de consulta: 13/11/2018]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/241251310_Aligning_teaching_and_assessing_to_course_objectives

Política, Psicología, Historia y Ciencias Económicas. Enseñar el Derecho como disciplina autónoma de las Ciencias Sociales a la vez que como disciplina profesional difiere radicalmente de la práctica áulica centrada exclusivamente en el Derecho como disciplina profesional⁴³. Esta mirada fomenta una evaluación crítica del Derecho como institución social, tomando múltiples perspectivas disciplinarias y metodológicas y enfatizando en las dimensiones sociales, políticas, psicológicas y económicas del Derecho⁴⁴. A su vez, el estudio del Derecho desde esta perspectiva implica un análisis amplio en cuanto a las dimensiones históricas y espaciales, sin limitarse exclusivamente al derecho positivo actual en una determinada jurisdicción aislada de un contexto global.

Esto significa, entre otras cosas, que los docentes de la carrera de Derecho deben estar formados en una segunda o tercera disciplina dentro de las Ciencias Sociales para que puedan enseñar de manera que sus alumnos aprendan a desarrollar esta mirada interdisciplinaria del Derecho. No en todas las asignaturas se debe focalizar en todas las disciplinas de las Ciencias Sociales, pero sí todas las asignaturas deberán abordarse desde alguna de las Ciencias Sociales. Para lograr una formación completa y balanceada, el plan de estudio debe prever a qué disciplinas de las Ciencias Sociales se va a recurrir en cada asignatura.

10. Formación práctica

La ley de Educación Superior incluye los criterios de intensidad de formación práctica como uno de los requisitos para la acreditación de carreras de grado⁴⁵. Por ello, el plan de estudios debe ofrecer “ámbitos y modalidades de formación teórico-prácticas orientadas al desarrollo de competencias profesionales, [...] [lo que] incluye no sólo el capital de conocimientos disponibles, sino también la ampliación y desarrollo de ese conocimiento profesional, su flexibilidad, profundidad y las actitudes que generan sensibilidad y responsabilidad en

43 LACAVEX-BERUMEN, Mónica; LACAVEX-BERUMEN, María Aurora de la Concepción. “Formación interdisciplinaria en la enseñanza del Derecho. El caso de la Sociología del Derecho”. *Revista Educación y Desarrollo*. 2015, núm. 34, julio-diciembre.

44 *Law in the Liberal Arts*. Ithaca & London: Austin Sarat, Cornell University Press, 2004.

45 ARGENTINA. Ley de Educación Superior Op. cit., art. 43.

los graduados”⁴⁶. Estas instancias de formación deben tener como objetivos “la adquisición de habilidades y conocimientos metodológicos específicos de la práctica profesional de la abogacía”⁴⁷. Esto implica que la práctica profesional debe estar cuidadosamente planificada a nivel curricular. Las típicas pasantías donde los estudiantes simplemente realizan una práctica profesional sin desarrollar habilidades y conocimientos metodológicos no debería considerarse en consonancia con los requisitos normativos. Las mismas deben ser formativas y contribuir a que los estudiantes desarrollen habilidades y conocimientos metodológicos. En Alverno College, donde los programas de evaluación de calidad universitaria se inspiraron para desarrollar las normas y procedimientos de calidad educativa, se capacita, se sigue y se evalúa rigurosamente a los profesionales de la comunidad en donde se realizan las prácticas y actividades profesionales para que puedan guiar a los estudiantes de manera efectiva⁴⁸.

Las prácticas profesionales, además, deben vincular el mundo académico con el mundo profesional, a través de la “integración de los conocimientos teórico-prácticos, que garanticen el aprendizaje de los contenidos procedimentales y de las reglas de funcionamiento profesional”⁴⁹.

La formación práctica se puede integrar al currículum de la carrera mediante distintas estrategias simultáneas, tales como la adopción de cursos dedicados al desarrollo de la práctica profesional, el desarrollo de actividades profesionales en distintos cursos del plan de estudios, y en instancias de práctica profesional supervisada. La instancia de formación práctica en los cursos no debe estar limitada a los cursos de formación disciplinar específica, tales como las asignaturas de Derecho sustantivo, como Derecho Penal, Contratos o Derecho Administrativo, sino que deben incluirse también dentro de la formación general e interdisciplinaria. Una educación basada en el modelo de alineamiento constructivo exige una consistencia entre todos los elementos y recursos del sistema educativo. Si se plantea la necesidad de abordar el estudio del Derecho

46 ARGENTINA. Ministerio de Educación. Resol. 3401 Op. cit.

47 *Ibidem*.

48 HALPERN, D. F. and HAKEL, M. D. “Learning That Lasts a Lifetime: Teaching for Long Term Retention and Transfer”. *New Directions for Teaching and Learning*. 2002, págs. 3-7.

49 ARGENTINA. Ministerio de Educación. Resol. 3401 Op. cit.

desde una perspectiva profesional e interdisciplinaria desde las Ciencias Sociales es necesario que las asignaturas de formación interdisciplinaria también incluyan un componente de práctica profesional. En cuanto a las instancias de práctica profesional específicas o prácticas profesionales supervisadas, las mismas pueden llevarse a cabo tanto en la propia unidad académica cuanto en organizaciones en las que se desempeñan abogados. Las prácticas profesionales supervisadas deben estar vinculadas con una asignatura del plan de estudios.

Surge de la resolución ministerial y de los documentos que dieron origen a la adopción de los estándares que la práctica profesional jurídica debe ser entendida de manera amplia y no sólo focalizada en el litigio. Al respecto, la resolución ministerial requiere “evitar interpretaciones fragmentarias o reduccionistas de la práctica profesional”⁵⁰ y exige que a lo largo del currículum se aborden “las diferentes prácticas profesionales, tales como las que incorporan los métodos alternativos de resolución de conflictos, el asesoramiento jurídico y legislativo y la alfabetización jurídica,”⁵¹ entre otras facetas de la formación profesional. Asimismo, se debe promover una actitud de conciencia, compromiso, responsabilidad social y una práctica jurídica orientada éticamente en todo el proceso de aprendizaje. Además, la normativa establece específicamente que las actividades de práctica profesional incluyen las actividades de investigación.

De esto y de los estándares generales se desprende que se debe tender a formar un profesional de las Ciencias Jurídicas con una visión global, una mirada interdisciplinaria, una actitud investigativa y un compromiso ético que pueda desempeñarse de manera efectiva en distintos roles e instituciones y no solamente en los tribunales de justicia.

Por otro lado, se establece la necesidad de introducir el componente práctico de manera gradual y compleja. Conforme lo dispuesto por la resolución ministerial “este criterio responde al supuesto de que el aprendizaje constituye un proceso de reestructuraciones continuas, que posibilita de manera progresiva alcanzar niveles cada vez más profundos y complejos de comprensión e interpretación de la realidad”⁵². Esto supone una ruptura con la postura

50 ARGENTINA. Ministerio de Educación. Resol. 3401 Op. cit.

51 *Ibidem*.

52 *Ibidem*.

prevaleciente en la mayoría de los planes de estudios estructurados sobre la base de contenidos, los cuales son introducidos de manera segmentada y secuenciada. Bajo esta postura, los profesores suelen segmentar fenómenos y problemas complejos de manera artificial en distintos elementos relativamente simples con el objetivo de facilitar la comprensión de los estudiantes, lo que impide que los mismos puedan manejar fenómenos jurídicos tal como ocurren en la realidad. Por ejemplo, primero se enseña a presentar una demanda, luego a contestarla, luego a producir prueba, y finalmente a realizar los alegatos. En cambio, la aproximación a la práctica profesional esbozada en la resolución ministerial implica el abordaje de fenómenos y casos jurídicos de manera completa, los cuales se van complejizando de forma gradual, pero donde los estudiantes abordan los problemas jurídicos de manera completa desde el primer día. Esta concepción del aprendizaje de una disciplina profesional ha sido postulada y desarrollada por autores tales como David Perkins, quien compara el aprendizaje de una disciplina universitaria con el aprendizaje de un deporte⁵³. Quien aprende un deporte, tal como el fútbol, comienza desde el primer día a jugar todo el partido completo. No se aprende solamente a marcar al adversario el primer año, a pasar la pelota a un compañero el segundo y a tirar al arco el tercero, sino que por el contrario desde el primer día quienes aprenden a jugar al fútbol juegan el partido completo, es decir desarrollan todas las actividades del partido, de manera similar a quienes juegan profesionalmente. Obviamente que la calidad del juego va a ser distinta pero no se segmenta ni se secuencia cada parte del juego. A medida que quienes aprenden a jugar al fútbol mejoran sus técnicas se van complejizando distintos aspectos del juego. Hacerlo de otra manera implicaría jugar un juego artificial, en este caso la práctica profesional de los abogados, que distaría mucho del verdadero deporte (o ejercicio profesional del Derecho) y no lograría que los jugadores (o estudiantes) adquieran la visión total y completa del mismo.

53 PERKINS, David N. *Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching Can Transform Education*.

San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2009.

11. Carga horaria mínima

La resolución ministerial establece una carga horaria mínima de 2600 horas, que podrían equivaler a una carrera de cuatro años. Este total de horas debe incluir, como mínimo, 390 horas de formación general e interdisciplinaria, 1560 horas de formación disciplinar y, al menos, 260 horas de formación práctica profesional⁵⁴. La idea de acortar la mayoría de las carreras de abogacía está tomada del modelo europeo adoptado a partir de la Declaración de Bologna (que se basa a su vez en la estructura norteamericana de las carreras universitarias con excepción de las de Derecho)⁵⁵. En Europa, en la actualidad, la carrera de grado de cuatro años no está concebida para que los egresados puedan ejercer directamente la práctica profesional de la abogacía. Para ello necesitan, además de graduarse de la carrera de grado en Derecho, cursar una maestría en Derecho, realizar una pasantía profesional una vez egresados de la carrera, rendir un examen o alguna combinación de estos tres factores. En España es necesario cumplir con los tres requisitos. En Estados Unidos y en Canadá luego de tres años en la escuela de leyes es necesario rendir un exigente examen frente al colegio de abogados (*bar exam*) para el que los egresados deben prepararse en forma intensiva⁵⁶. Además, en Canadá se exige una pasantía de un año de duración bajo la tutela de un abogado de experiencia. En la Argentina, el egreso de la carrera de abogacía otorga el derecho al ejercicio de la abogacía por lo que el Ministerio de Educación ha tratado de incluir la mayor cantidad de contenidos curriculares en la carrera de grado, dado que no se fomenta la continuación de los estudios en Derecho como una instancia obligatoria para el ejercicio profesional. Es por ello que aparecen como contenidos curriculares mínimos ciertos temas, tales como el presupuesto público, las cooperativas y mutuales, los tipos de defensa real o incluso quiebras o el Derecho Administrativo en su perspectiva internacional que no son considerados como contenidos curriculares obligatorios en carreras

54 ARGENTINA. Ministerio de Educación. Resol. 3401 Op. cit. Anexo II.

55 The Council of the European Union, Council conclusions on the global dimension of European higher education, 2014/C 28/03.

56 TRUJILLO, Lorenzo. "The Relationship between Law School and the Bar Exam: A Look at Assessment and Student Success". *University of Colorado Law Review*. 2007, Vol. 78 núm. 69, págs 69-115.

de grado en otros países⁵⁷. Este énfasis en abarcar contenidos curriculares va en detrimento de la calidad del aprendizaje de los estudiantes al restringir el tiempo dedicado a profundizar teorías y conceptos considerados esenciales.

12. Cuerpo académico

La resolución ministerial establece que “la carrera debe contar con un cuerpo académico con antecedentes adecuados”⁵⁸ cuyo “ingreso y permanencia en la docencia se rija “por mecanismos que garanticen la idoneidad del cuerpo académico”⁵⁹. Nuevamente la resolución ministerial no aclara qué se debe entender por un cuerpo académico adecuado. En los países centrales con mayor tradición en acreditación de programas el requerimiento de un cuerpo de profesores adecuado implica en todos los casos el requisito de contar con el título de doctor para las carreras universitarias de grado. Si bien en los Estados Unidos tradicionalmente el profesor de las escuelas de leyes no contaba necesariamente con título de doctor, hoy se exige cada vez más el título máximo⁶⁰. En otros países, tales como Canadá, Australia y los países europeos, es casi inconcebible que el profesor no cuente con el título de doctor. En la Argentina, la ley de educación superior no exige el título máximo para estar al frente de un curso⁶¹.

Los estándares aprobados por el Ministerio de Educación de la Argentina también exigen que se cuente con un plantel de profesores “adecuado en número, composición y dedicación para garantizar las actividades de docencia, investigación y extensión programadas, conforme a los principios y prioridades delineadas en el plan institucional”⁶². Pero no se aclara el alcance de este

57 ARGENTINA. Ministerio de Educación. Resol. 3401/2017-APN-ME. Anexo I.

58 *Ibidem*.

59 Los docentes deben ser evaluados conforme a normas preestablecidas y su trayectoria académica y formación profesional deben estar debidamente documentadas.

60 REDDING, Richard E. “Where Did You Go to Law School? Gatekeeping for the Professoriate and Its Implications for Legal Education”. *Journal of Legal Education*. 2003, Vol. 53, núm. 4, 2003, págs. 594-614.

61 Desde el punto de vista de la experiencia internacional lo que más llama la atención es el fenómeno argentino de nombrar a todos los abogados con el título de doctor cuando no cuentan con dicho título.

62 ARGENTINA. Ministerio de Educación. Resol. 3401 Op. cit.

estándar. En la práctica de la CONEAU, la suficiencia del cuerpo académico se evalúa en el contexto de cada carrera, motivo por el cual la normativa no establece una recomendación en términos cuantitativos. De todas maneras, de las funciones que surgen del entramado de los requisitos y estándares se desprende que los docentes deben estar capacitados para ofrecer una formación en Derecho, tanto como disciplina profesional como desde las Ciencias Sociales, deben ser capaces de desarrollar investigaciones jurídicas tanto dogmáticas como empíricas, fomentar el desarrollo de ciertas competencias, tales como la comunicativa, investigativa y la profesional e involucrarse en actividades de extensión. Asimismo, siendo la función principal la enseñanza, es lógico suponer que una formación pedagógica resulta indispensable para llevar a cabo esta función. La institución está obligada a contar con docentes que reúnan todas estas características y experiencias y deben ofrecer capacitación en todos estos aspectos, además de fomentar “la relación con otras instituciones que posibiliten el desarrollo de las tareas docentes en espacio de contacto entre el mundo académico y el medio laboral o profesional”⁶³. Esto implica contar con un cuerpo académico profesional, que tenga el título máximo⁶⁴ y se dedique en forma exclusiva y de tiempo completo a la docencia universitaria. Continuar con la práctica seguida por la mayoría de las facultades de Derecho argentinas de contratar individuos que ejercen la profesión de abogados para enseñar, en lugar de emplear profesionales de la docencia, no resulta compatible con las exigencias previstas en los estándares para la acreditación de carreras de Derecho.

Tampoco se establece qué cantidad de docentes se necesitan para la carrera de Derecho. En los países centrales, la mayoría del cuerpo docente tienen una dedicación total y exclusiva (*full-time*), donde cada docente enseña varios cursos por año, generalmente 5 o 6 cursos. Por dicho motivo, se requiere un número relativamente bajo de docentes pero con dedicación total a la carrera. En Canadá, por ejemplo, se requiere que para las licenciaturas el número mínimo de

63 *Ibidem*.

64 Si bien como regla general es deseable que un profesor de Derecho cuente con doctorado hay que tener en cuenta ante la falta de profesores con título máximo en una disciplina jurídica en zonas en las que se carece de académicos con el título de doctor se pueda admitir, como excepción, profesores con títulos de maestría o especialización.

docentes de tiempo completo sea de cuatro. Si bien la gran mayoría de universidades supera este número mínimo, con cuatro o cinco docentes dedicados a su actividad *full-time* se puede enseñar la totalidad de los cursos de una carrera de manera más eficiente y sustentable que con gran cantidad de docentes con dedicaciones parciales como ocurre en la mayoría de las facultades de Derecho en la Argentina. Esta cantidad de docentes sería suficiente para enseñar una carrera de abogacía de cuatro años en la Argentina si todos ellos contaran con dedicación de tiempo completo⁶⁵. Tener un cuerpo docente altamente calificado y con dedicación *full-time* redundaría directamente en la calidad de la enseñanza y aprendizaje y permite además que los docentes se involucren activamente en proyectos de investigación, extensión y capacitación disciplinaria y pedagógica. Desafortunadamente, los estándares no requieren –al menos explícitamente– que la mayoría de los docentes cuenten con dedicación de tiempo completo, aunque sí exigen que además de las funciones de enseñanza los docentes estén involucrados en investigación y extensión y participen en capacitación, lo que, en la práctica, solamente se puede realizar con una dedicación de tiempo completo de un número relativamente reducido de profesores altamente formados e involucrados activamente en la investigación y docencia. A su vez, esto requiere que la universidad remunere adecuadamente a su cuerpo académico y le dé un tratamiento profesional correspondiente a su jerarquía y funciones⁶⁶.

65 Con un plan de estudios de aproximadamente 30 o 35 asignaturas, cada profesor enseñaría 5 o 6 cursos por año pero no todos los años los mismos cursos de manera, por ejemplo, que en el transcurso de cuatro años todos la totalidad de los profesores podría dictar más de 60 o 70 cursos distintos. Desde el punto de vista económico, esta modalidad resulta más sustentable. Sin embargo, en un régimen como el de las universidades argentinas que procura ofrecer más de una cátedra por asignatura puede resultar conveniente contar con una cifra más amplia de profesores, especialmente en universidades con un gran número de estudiantes.

66 BORJA, Ana María; CAZAUX, Diana; COLMAN, Edith P. *La gestión del conocimiento y las Instituciones de Educación Superior: "Profesionalización de la docencia universitaria"*. V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, diciembre 2015. [Fecha de consulta: 13/11/2018]. Disponible en: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96870>.

13. Estudiantes y graduados

Los estándares sobre los estudiantes son en su mayoría de naturaleza formal. Se deben explicitar los requisitos de ingreso, permanencia y titulación, se debe resguardar la documentación que contenga los legajos y actas de exámenes y adoptar mecanismos de seguimiento y análisis de la información sobre las trayectorias de los estudiantes.

El estándar más importante de carácter sustancial exige la participación de los estudiantes en actividades de investigación, transferencia y/o extensión⁶⁷. La participación de estudiantes en la investigación resulta fundamental y coincide con la experiencia internacional. La investigación como proceso de construcción del conocimiento es un aspecto central de un modelo educativo que promueve un aprendizaje profundo, autónomo e independiente. Para que sea efectiva, la investigación debe atravesar distintos aspectos del currículum. En el modelo de educación por competencias la investigación suele ser incluida como una de las competencias a desarrollar. De esta manera, la investigación no queda relegada a un curso o taller de metodología jurídica sino que es desarrollada en distintas asignaturas, incluyendo alguna dedicada exclusivamente a la investigación, en tesinas o trabajos finales y en la participación de estudiantes en proyectos de investigación de sus profesores. En este sentido, la investigación es concebida como la capacidad de adoptar un proceso de indagación permanente para abordar temas y situaciones problemáticas en el ámbito del Derecho para la creación de conocimiento jurídico, como medio para entender el Derecho y como modo de solucionar problemas jurídicos.

Del análisis del resto de los estándares surge que la investigación en Derecho debe ser tanto empírica cuanto dogmática. Por lo tanto, se debe enseñar a investigar tanto desde las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales que tienen por objeto el estudio del Derecho como desde el método de la dogmática de las Ciencias Jurídicas.

En cuanto a los graduados, deben preverse mecanismos para posibilitar su seguimiento, actualización, formación continua y perfeccionamiento profesional. En general, la normativa sobre acreditación existente en la mayoría

67 ARGENTINA. Ministerio de Educación. Resol. 3401/2017-APN-ME.

de los países centrales no prevé la formación profesional de los graduados de Derecho. Esto es responsabilidad de los colegios profesionales. Exigir el seguimiento de todos los graduados y ofrecer actualización y formación continua como requisito para acreditar una carrera de grado resulta excesivo y no del todo relevante.

14. Recursos e infraestructura

Los estándares también incluyen disposiciones sobre la infraestructura y equipamiento necesarios para el desarrollo de las funciones de docencia, investigación y extensión⁶⁸. Esto incluye equipamiento informático y acceso a redes. El aspecto más importante es el relativo a la biblioteca. Los estándares resultan muy generales, estableciendo solamente que las bibliotecas deben estar equipadas y actualizadas de manera de poder satisfacer de forma adecuada las necesidades que provengan de la docencia, la investigación y la extensión. Asimismo, se exige que la misma esté integrada a una red de bibliotecas⁶⁹ y que su dirección y administración estén a cargo de personal idóneo⁷⁰.

Nuevamente, la resolución no aclara cuáles son los requisitos mínimos para ser bibliotecario. En países con mayor tradición en acreditación de carreras universitarias se exige que los bibliotecarios cuenten, como mínimo, con título de maestría en Bibliotecología y Ciencias de la Información y en las carreras de Derecho que además tengan una formación jurídica⁷¹. En las universidades de prestigio, en muchos casos, los bibliotecarios suelen además de la formación

68 ARGENTINA. Ministerio de Educación. Resol. 3401 Op. cit. Anexo IV, V.

69 En Estados Unidos, Europa y Canadá, las redes de bibliotecas permiten los préstamos interbibliotecas de manera que estudiantes y docentes pueden acceder a libros y otras publicaciones tanto en papel como digital que no se hallen en la biblioteca de su propia universidad pero que se encuentran en bibliotecas de la red. En el caso de publicaciones digitales el acceso a las mismas es inmediato y en el caso de publicaciones impresas, las mismas son enviadas, en forma gratuita, a la biblioteca solicitante por correo para el uso de los docentes y estudiantes que las requirieron.

70 ARGENTINA. Ministerio de Educación. Resol. 3401 Op. cit.

71 AALL Logo. My profile member search. Disponible en: <https://www.aallnet.org/careers/about-the-profession/education/> Fecha de consulta 13/11/2018.

en bibliotecología tener título de maestría y doctorado en Derecho o doctorado en bibliotecología y Ciencias de la Información.

15. Conclusiones

El proceso de evaluación de calidad adoptado para la acreditación de las carreras de grado en Derecho de la Argentina se encuadra dentro del movimiento de responsabilidad (*accountability*) que surgió en los Estados Unidos y se extendió a otros países y regiones. Si bien el procedimiento de la CONEAU se asemeja al seguido en países con mayor tradición en evaluación de la calidad del aprendizaje, la normativa de fondo y los estándares para la evaluación de las carreras de Derecho se distancia de los requisitos exigidos en otros países, fundamentalmente en lo que hace a la profesionalización del docente universitario, a quien no se le exige, al menos de manera explícita, contar con título de doctor ni con dedicación de tiempo completo. El modelo seguido mayoritariamente en la Argentina, donde los docentes de Derecho ejercen la profesión de abogado en forma independiente o en el Poder Judicial, y carecen de formación pedagógica y de trayectoria en investigación, resulta incompatible con un modelo de universidad altamente profesional comprometida con la calidad del aprendizaje.

Los estándares adoptados en la Argentina también difieren respecto de las prácticas internacionales en la mayor cantidad de contenidos curriculares mínimos exigidos en el país y en la falta de una exigencia explícita de adoptar un diseño curricular basado en competencias.

En otros aspectos de los requisitos y estándares, la normativa Argentina resulta auspiciosa, ya que fomenta una concepción del Derecho no solamente como disciplina profesional sino también como disciplina autónoma dentro de las Ciencias Sociales, adopta una concepción de la investigación como competencia transversal a las asignaturas de formación disciplinar, general e interdisciplinaria y como parte de la formación profesional práctica y requiere una concepción amplia de la práctica profesional en Derecho no restringida exclusivamente al ámbito del litigio ante el Poder Judicial.

16. Bibliografía

- AALL Logo. My profile member search. Disponible en: <https://www.aallnet.org/careers/about-the-profession/education/> Fecha de consulta 13/11/2018.
- AAVV. *Lineamientos para la mejora de la formación del profesional en Derecho en el marco de las reformas legislativas nacionales*. [Fecha de consulta: 13/11/2018]. Disponible en: <http://archivo2016.justicia2020.gob.ar/wp-content/uploads/2016/09/Documento-Lineamientos-Final.pdf>
- ARGENTINA. Ley de Educación Superior 24.521, art. 43.
- ARGENTINA. Ministerio de Educación. Resol. 3401/2017–APN–ME.
- ARGENTINA. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria: CONEAU. Ordenanza 58/2011.
- ARNS, Robert G. & POLAND, William. "Changing the University through Program Review". *The Journal of Higher Education*. 2016, Vol. 51, núm. 3.
- BARAK, Robert, J. & Breier, Barbara, E. (1990). Successful Program Review. A Practical Guide in Evaluating Programs in Academic Settings.
- BELTRÁN LLAVADOR, Francisco. "Diez años de política y práctica de la educación de personas adultas en la Comunidad Valenciana (1982–1992)". *Política de educación de adultos*. Universidad de Santiago de Compostela: Agustín Requejo Osorio, 1994.
- BIGGS, J. "Aligning teaching for constructing learning". *The Higher Education Academy*. 2003. [Fecha de consulta: 13/11/2018]. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/John_Biggs3/publication/255583992_Aligning_Teaching_for_Constructing_Learning/links/5406fe70cf2bba34c1e8153.pdf
- BIGGS, John B. *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education, 2003.
- BIGGS, John. Aligning Teaching and Assessing to Course Objectives. International Conference on Teaching and Learning in Higher Education: New Trend and Innovations. University of Aveiro, 13–17 April, 2003. [Fecha de consulta: 13/11/2018]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/241251310_Aligning_teaching_and_assessing_to_course_objectives
- BLYTHE, Tina. *The Teaching for Understanding Guide*. San Francisco: Jossey–Bass Publishers, 1998.
- BORJA, Ana María; CAZAUX, Diana; COLMAN, Edith P. *La gestión del conocimiento y las Instituciones de Educación Superior: "Profesionalización de la docencia universitaria"*. V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, diciembre 2015. [Fecha de consulta: 13/11/2018]. Disponible en: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96870>.
- GLASSICK, C. E.; HUBER, M. T.; MAEROFF, G. I. & BOYER, E. L. *Scholarship assessed: evaluation of the professoriate*. San Francisco: Jossey–Bass, 1997.

- HALPERN, D. F. and HAKEL, M. D. "Learning That Lasts a Lifetime: Teaching for Long Term Retention and Transfer". *New Directions for Teaching and Learning*. 2002.
- HERMIDA, Julián. "Enseñanza del derecho Espacial. Modelo de alineamiento constructivo y el aprendizaje profundo". *Revista de Derecho Espacial*. 2017, núm. 1.
- HERMIDA, Julián. "El perfil del graduado de las carreras de derecho canadienses a la luz de los procesos gubernamentales de control de calidad y las influencias de las asociaciones profesionales". *Aportes al Derecho Revista Jurídica de la Universidad de Flores*. 2017, núm. 1.
- HERMIDA, Julián. *Facilitating Deep Learning: Pathways to Success for University and College Teachers*. Toronto & New Jersey: Apple Academic Press, 2014.
- LACAVEX-BERUMEN, Mónica; LACAVEX-BERUMEN, María Aurora de la Concepción. "Formación interdisciplinaria en la enseñanza del Derecho. El caso de la Sociología del Derecho". *Revista Educación y Desarrollo*. 2015, núm. 34, julio-diciembre.
- Law in the Liberal Arts*. Ithaca & London: Austin Sarat, Cornell University Press, 2004.
- LEE, E. Suzanne. "Scholarly Service and the Scholarship of Service". *Academe*. 2009, Vol. 95, núm. 3.
- LOACKER, Georgine & RODGERS, Glen. *Assessment at Alverno College: Students, Program, Institutional*. Milwaukee, Wisconsin: Alverno College, 2005.
- NELSON, Cary. *No University Is an Island: Saving Academic Freedom*. New York & London: New York University Press, 2010.
- NIETO, Concepción y CABRERA, José. *Transversalidad y currículum*. 1ª ed. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.
- Ontario Universities Council on Quality Assurance (Quality Council) 2010. Disponible en: <http://oucqa.ca/>. Fecha de consulta 13/11/2018.
- PELLEGRINO, James. *The Evolution of Educational Assessment: Considering The Past and Imagining the Future*. Princeton: ETS, 1999.
- PERKINS, David N. *Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching Can Transform Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2009.
- REDDING, Richard E. "Where Did You Go to Law School? Gatekeeping for the Professoriate and Its Implications for Legal Education". *Journal of Legal Education*. 2003, Vol. 53, núm. 4, 2003.
- SCHROETER, Christian & ANDERS, Sven. "What It Takes to Get Tenure-Perceptions and Experiences of AAEA Members". *Revista California Polytechnic State University*. San Luis Obispo. Año 2017.
- SHULMAN, L. *Teaching as Community Property. Essays on Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
- THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, Council conclusions on the global dimension of

European higher education, 2014/C 28/03.

TIERNEY, William G. *Competing Conceptions of Academic Governance: Negotiating the Perfect Storm*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University, 2004.

TRUJILLO, Lorenzo. "The Relationship between Law School and the Bar Exam: A Look at Assessment and Student Success". *University of Colorado Law Review*. 2007, Vol. 78 núm. 69.