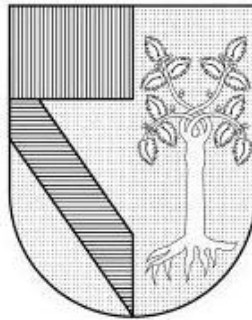


# UNIVERSIDAD PANAMERICANA

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE PEDAGOGÍA



**“CONTRASTE ENTRE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL DERECHO FORMADAS EN LA UNIVERSIDAD Y LAS DEL PROYECTO ALFA TUNING AMÉRICA LATINA. LA VISIÓN DE LOS ESTUDIANTES”**

**TESIS**

Q U E P R E S E N T A

**JOSÉ ANTONIO MORALES YÁÑEZ**

P A R A O B T E N E R E L G R A D O D E :  
**MAESTRO EN EDUCACIÓN**

**DIRECTOR DEL PROGRAMA:**

MARÍA DEL CARMEN GARCÍA HIGUERA

**DIRECTOR DE TESIS:**

Dra. MÓNICA DEL CARMEN MEZA MEJÍA

## DEDICATORIAS

*A mi mamá, por ser mi ejemplo a seguir,  
agradezco a la vida la fortuna de tenerte a mi lado siempre.*

*A mi familia, gracias por su apoyo y ayuda incondicional  
en este proyecto.*

*A la Universidad Panamericana, por la oportunidad de  
envolverme en su universo de conocimiento.*

*A la Doctora Mónica Meza, por sus enseñanzas y  
principalmente por creer en mí y en este proyecto.*

*A mis profesores, por las experiencias de  
enseñanza-aprendizaje compartidas.*

*A Rosaura y Andrea, por forma parte de éste éxito.*

# ÍNDICE

DEDICATORIAS.....	2
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I.....	10
LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Y EN LAS CUMBRES INTERNACIONALES.....	10
<b>1.1 La Educación Superior</b> .....	10
<b>1.2 La Educación Superior en México</b> .....	11
<b>1.3 La Educación Superior en el orden jurídico mundial</b> .....	30
<b>1.4 Las cumbres mundiales sobre Educación Superior</b> .....	32
1.4.1 El Proceso de Bolonia .....	34
1.4.2 La Conferencia Mundial de Educación Superior 2009 .....	40
CAPÍTULO II.....	49
LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL DERECHO.....	49
EN EL MARCO DEL PROYECTO ALFA TUNING LATINOAMÉRICA.....	49
<b>2.1 El proyecto ALFA Tuning América Latina</b> .....	49
<b>2.2 Las competencias genéricas en el Proyecto ALFA Tuning América Latina</b> .....	55
<b>2.3 Las competencias específicas del Derecho en el Proyecto ALFA Tuning América Latina</b> .....	66
<b>2.4 Las competencias que se exigen a los profesionales del Derecho en México</b> .....	73
CAPÍTULO III .....	80
ESTUDIO DE CASO .....	80
<b>3.1 Contexto institucional</b> .....	80
<b>3.2 Metodología</b> .....	83
<b>3.3 Análisis y discusión de los resultados</b> .....	90

**3.4 Conclusiones, recomendaciones y limitaciones ..... 101**  
REFLEXIONES FINALES ..... 104  
REFERENCIAS DOCUMENTALES Y ELECTRÓNICAS ..... 106  
APÉNDICES..... 110

# INTRODUCCIÓN

Una de las principales recomendaciones que en materia de educación superior hace la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para América Latina y el Caribe es garantizar una estrecha relación del currículo universitario al mundo del trabajo, que permita a los recién egresados continuar desarrollándose en forma integral a lo largo de su vida.

De ahí que la presente investigación tenga como objetivo general el contrastar las competencias específicas del Derecho formadas en la universidad con las del Proyecto ALFA Tuning América Latina a partir de la percepción que se manifiesta en los estudiantes de la licenciatura en Derecho de una Universidad privada de la ciudad de México.

En consecuencia, la presente investigación se justifique a partir de tres ámbitos: el profesional, el académico y el educativo.

En el ámbito profesional del Derecho en nuestro país los alumnos recién egresados de la carrera se enfrentan con la dificultad de poder aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes que han formado desde la universidad, y esto se puede deber a una de las siguientes causas:

- a. Porque esos conocimientos, habilidades y actitudes no fueron aprendidos o enseñados idóneamente.
- b. Porque se desconocen las competencias específicas que el mercado laboral en nuestro país demanda de los egresados de la carrera de Derecho.
- c. Porque al estar en la universidad, los estudiantes no tienen la visión ni el alcance para comprender la necesidad de formar desde la escuela las competencias que los forme para insertarse con éxito en el mercado de trabajo.

Es por ello, que es de nuestro interés el desarrollar una investigación que nos dé evidencia y constancia de la percepción que tienen los estudiantes de Derecho con respecto a las

competencias específicas que están formando en la universidad, y así, puedan apreciar e identificar las áreas de oportunidad que tienen con respecto a dichas competencias, y poder anticipadamente y desde la escuela, formarlas con éxito.

En el ámbito académico, e incluso como reclutador de alumnos recién egresados de la licenciatura en Derecho, me he podido percatar de que la mayoría de las competencias que los abogados ocupan para el trabajo tienen que ver con conocimientos, habilidades y actitudes que aprenden y desarrollan desde la escuela.

En consecuencia, y debido al presente trabajo de investigación los alumnos de la licenciatura en Derecho podrán contemplar anticipadamente aquellas competencias específicas que han formado en la universidad y que les ayudarán para trabajar, y así, incorporarse exitosamente en el terreno laboral, ya que dichas competencias serán por ellos conocidas y evidenciadas desde que están estudiando en la universidad.

En el terreno educativo, se pretende proporcionar el análisis comparativo entre los resultados obtenidos mediante esta investigación y los que se obtuvieron en el Proyecto ALFA Tuning América Latina y así, observar cuáles son las competencias específicas que los estudiantes de una Universidad Privada en la ciudad de México vienen desarrollando desde su educación superior a diferencia de aquellas plasmadas en los resultados del mencionado Proyecto ALFA Tuning.

Así entonces, y en consideración al objetivo general de la presente investigación nos hacemos la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el contraste entre las competencias específicas del Derecho formadas en la Universidad y las del Proyecto ALFA Tuning América Latina a partir de la percepción de los estudiantes de Derecho de una Universidad Privada de la ciudad de México?

Para dar respuesta a esta pregunta de investigación nos hemos planteado los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer el origen y evolución de la educación superior México, así como las principales y más recientes cumbres internacionales que establecen los desafíos y las metas a conseguir para el siglo XXI.
2. Analizar las competencias específicas del Derecho en el Proyecto ALFA Tuning América Latina e identificar aquellas que se exigen en los abogados en México.
3. Conocer la percepción que tienen los estudiantes de la licenciatura en Derecho de una universidad privada de las competencias desarrolladas en la escuela y contrastarlas con las obtenidas del Proyecto ALFA Tuning América Latina.

Para abordar el análisis de esta investigación se ha seguido la siguiente metodología: en el desarrollo del marco contextual y teórico se utilizó el método de estudio documental y para contrastar se hizo una investigación de campo mediante el estudio de caso. El instrumento de recabación de información que se utilizó fue un cuestionario de 34 reactivos que integran las competencias específicas para el Derecho señaladas en el proyecto ALFA Tuning América Latina. Dicho cuestionario se aplicó en la Universidad Tecnológica de México, S.C. (UNITEC) y se dio seguimiento a 192 estudiantes de los últimos cuatrimestres de la licenciatura en Derecho.

El trabajo de investigación se estructuró en tres capítulos. En el primer capítulo, se estudia el nacimiento y la evolución de la educación superior en nuestro país con la finalidad de exponer los principales hechos históricos que la han consolidado como nivel educativo, así también se muestran los principios fundamentales y los acuerdos nacionales vigentes que se han establecido como políticas y ejes rectores a seguir por el gobierno federal; en un segundo momento, se aborda a la educación superior desde la visión internacional y se indican las cumbres mundiales que nos han dado la pauta para identificar las directrices y políticas que los países del mundo, en conjunto con los involucrados en la educación, han generado para la educación superior del siglo XXI.

En el segundo capítulo, se muestra al Proyecto Tuning America Latina como una de las cumbres internacionales más significativas en la educación superior en la región, y se indican los principios, los ejes rectores y la metodología del Proyecto para resaltar la importancia de la educación basada en competencias como nuevo paradigma mundial en todas las áreas del conocimiento, incluyendo al Derecho. Asimismo, se indican las competencias específicas para el área jurídica y el análisis de resultados que hizo el Proyecto; finalmente, se presentan algunos trabajos que indican cuáles son las competencias profesionales de los abogados que se exigen en nuestro país.

Finalmente, en el tercer capítulo se muestra un estudio de caso realizado en los estudiantes de la licenciatura en Derecho de la Universidad Tecnológica de México, S.C. (UNITEC), y se indica la percepción que los estudiantes de los últimos cuatrimestres de la carrera tienen respecto de las competencias que han formado en la escuela. Asimismo, se analizan aquellas competencias específicas que los estudiantes consideran formadas en mayor y menor grado, y finalmente, se hace un estudio comparativo entre los resultados del Proyecto ALFA Tuning América Latina y esta investigación, a fin de mostrar las semejanzas y diferencias en la percepción de competencias del área jurídica que mostraron los estudiantes que participaron en el Proyecto Tuning y en este estudio de caso.

Y así, a partir de este estudio se llega a algunas conclusiones generales como son:

- 1) Que en la medida en que se atiende a la recomendación de la UNESCO de vincular el currículo al mundo laboral las instituciones de educación superior formarán profesionales idóneos para el mercado laboral;
- 2) Las instituciones de educación superior que realicen este estudio de caso podrán obtener datos relevantes acerca de la percepción que tienen sus estudiantes respecto a las competencias laborales formadas en ellas, y en su caso, podrán ocuparse por enseñar y desarrollar aquellas competencias específicas que se estén formando deficientemente; y

3) Los estudiantes contarán con una herramienta fundamental que los ayude a auto examinarse respecto de los conocimientos, habilidades y actitudes que vienen formando en la escuela, y que son necesarios para que desempeñen óptimamente en el trabajo.

Finalmente el apoyo documental se hizo por medio de libros especializados en competencias generales y profesionales, así como por documentos internos de la UNITEC, documentos digitales de organismos internacionales como la UNESCO, ALFA TUNING AMÉRICA LATINA, TUNING EUROPA, y de dependencias de gobierno nacionales como la Secretaría de Educación Pública (SEP), la subsecretaría de Educación Superior (SES), y de la investigación especial mediante el estudio de caso.

# CAPÍTULO I

## LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Y EN LAS CUMBRES INTERNACIONALES

### 1.1 La Educación Superior

Existen varias formas de concebir a la educación superior (De Ketele, J.M. 2008); hay quienes afirman que la educación superior es el motor básico del desarrollo económico de una sociedad, sustentándose en la idea de que con el conocimiento científico, tecnológico y de investigación que genera, los países logran adaptarse y avanzar en un mundo globalizado de continuos cambios<sup>1</sup>; por otra parte, hay quienes conceptualizan a la educación superior desde su perspectiva social, como la UNESCO en su Comunicado Final de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (2009: 1) otorgándole la categoría de “impulsor social”, e indican que todo aquel afortunado en acceder a este nivel educativo puede superar su rezago social, o inclusive escalar en la cada vez más cerrada escalera social hasta lograr un nivel de vida digno y decoroso; también existen quienes asumen a la educación superior como un bien público que produce beneficios privados (Tuirán, R. 2012), pues se concibe como un derecho, que le da la oportunidad a todos los individuos de obtener prerrogativas y ventajas en lo personal y en lo profesional, puesto que en las instituciones de educación superior se instruye a los integrantes de una sociedad para su consecuente inserción en el mercado laboral, necesaria para su inclusión a la población económicamente activa.

---

<sup>1</sup> Ideología de varios países europeos que forman la Unión Europea y América del Norte, quienes la han oficializado en varias cumbres internacionales.

Sin embargo, es posible asegurar que el concepto de educación superior puede estar formado de manera sinérgica de las anteriores concepciones, pues en el fundamento ideológico de las instituciones educativas de este nivel se encuentran como ejes rectores la economía de un país, el desarrollo social, la igualdad, la equidad y la accesibilidad.

Por lo anterior, es de nuestro interés considerar a la educación superior desde dos perspectivas: la primera, abarcará el estudio de la educación superior en nuestro país, mostrando los principales hechos históricos que la han consolidado como nivel educativo, así como sus principios fundamentales y los acuerdos nacionales vigentes que se han establecido como políticas y ejes rectores a seguir en esta materia por el gobierno federal; la segunda, estudiará a la educación superior desde el horizonte internacional para conocer los objetivos, retos y estrategias que se han generado en las cumbres mundiales de educación superior, y que nos dan la pauta para identificar las directrices y políticas que los países del mundo, en conjunto con los involucrados en la educación han generado para la educación superior del siglo XXI.

## **1.2 La Educación Superior en México**

El nacimiento de la educación superior en nuestro país data desde la época colonial, Fray Juan de Zumárraga, Obispo de México, tomó la iniciativa de constituir una Universidad en la Nueva España para la enseñanza superior de los indígenas, fue así que en el año de 1536 se creó el Colegio de Tlatelolco, orientado fundamentalmente a la enseñanza del latín a los indígenas.<sup>2</sup> Al paso de los años se constituyó La Real Universidad de México<sup>3</sup>,

---

<sup>2</sup> Llamado formalmente Colegio de la Santa Cruz de Santiago Tlatelolco, fue la primera institución de educación superior en América, en donde además del latín, también se enfocaron en la enseñanza de las siete artes liberales que eran parte del currículo de las Universidades medievales: el trívium, con la gramática, la retórica y la lógica, y el quadriúvium, con la aritmética, geometría, astronomía y música.

<sup>3</sup> Esta Universidad fue la segunda de América, seguida por la Universidad Mayor de San Marcos constituida en 1548 en Lima, Perú. Las cátedras que se impartieron fueron: Teología, Sagradas Escrituras, Cánones, Leyes, Artes, Retórica y Gramática.

en el año de 1553, en la que se impartieron seis cátedras y tuvo como estatuto orgánico la constitución de la Universidad de Salamanca en España.

Con la llegada de la imprenta a la Nueva España en 1539 y con la participación activa de los jesuitas, la educación superior en la Nueva España creció sobresalientemente, ya que fueron partícipes en el establecimiento de más de 20 colegios, escuelas y seminarios.

Ya en la época independiente, y aún con las opuestas corrientes liberales y conservadoras que imperaban en el terreno educativo, se tenía como punto de convergencia el que se diera una reforma integral en la educación que tendiera a la formación de una personalidad individual y racionalista con ideales universales de los hombres: libertad, igualdad y progreso.<sup>4</sup> Así pues, y siendo Presidente Valentín Gómez Farías, se sustrajo la enseñanza a manos del clero y se organizaron las nuevas tareas del gobierno en el terreno educativo, y en el año de 1833 se creó la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federados.<sup>5</sup>

Aún con estos avances, la educación superior se vio golpeada por la importante inestabilidad política, económica y social que vivía nuestro país, aunado a la endeble imagen de las instituciones públicas recién nacidas. Es por ello, que las universidades fueron en varias ocasiones cerradas y clausuradas por órdenes del mandatario en el poder, y vagamente restauradas.

No fue sino hasta el año de 1867, bajo el gobierno del Presidente Benito Juárez y con la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, que se precisaron las áreas de conocimiento que debían incluir los estudios en cada nivel, y por ello, fue fundamental en el terreno de la educación superior, ya que sistematizó y organizó todas las escuelas de

---

<sup>4</sup> No obstante, al terminar la independencia de la Nueva España, y gracias a las Leyes de Instrucción Pública expedidas por los Congresos Republicanos, fueron creadas la Universidad Literaria de Yucatán en 1824 y la Universidad Pontificia y Literaria de Chiapas en 1826.

<sup>5</sup> Asimismo, el 23 de octubre de 1833, se fundaron los establecimientos de la instrucción pública, y como resultado se crearon seis Escuelas: de Estudios Preparatorios; de Estudios Ideológicos y de Humanidades; de Estudios Físicos y Matemáticos; de Estudios Medios; de Estudios de Jurisprudencia y de Estudios Sagrados.

carácter profesional que existían en el momento, lo cual sirvió como referente para la fundación de la Universidad Nacional de México en el año de 1910<sup>6</sup>.

La educación superior después de la revolución mexicana se vino transformando en aras de consolidar una nueva nación, es decir, del proyecto de formar profesionales con una cultura individualista y racional que había distinguido a la segunda mitad del siglo XIX, se ocupó en enaltecer el espíritu colectivista y revolucionario, que caracterizó a la educación socialista de la primera mitad del siglo XX. Aún así, poco antes de concluir la lucha armada, se permitió que algunas instituciones se convirtieran en Universidades estatales, como la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (1917); la Universidad de Sinaloa (1918); y, la Universidad de Yucatán (1922).

En el albor de estos sucesos, la Secretaría de Educación Pública fue creada en 1921, y con ella un verdadero esfuerzo estatal por acrecentar la educación laica para el pueblo mexicano, y hacer cumplir las bases constitucionales de educación para todos, ocupándose en primer término por alfabetizar a la población, por abrir escuelas, editar libros y fundar bibliotecas.

En materia de educación universitaria, la década siguiente a 1928, está marcada por cambios fundamentales en la formación del sistema educativo nacional a nivel superior, puesto que en el año de 1929 inicia la vida autónoma de la Universidad Nacional de México<sup>7</sup>, quien se abocó a la creación de universidades nacionales y estatales; en 1935, se crea mediante decreto el Consejo Nacional de Educación Superior e Investigación Científica, cuya principal tarea fue la de estudiar las condiciones y necesidades del país en materia educativa y de investigación, así como convertirse en el instrumento del Estado para establecer las normas que rigieran a la educación superior en nuestro país; y en 1936, se fundó el Instituto Politécnico Nacional, quien se vendría a consolidar como una de las instituciones educativas a nivel superior más importantes en México.

---

<sup>6</sup> La Universidad fue inaugurada el 22 de septiembre de 1910, bajo el régimen de Porfirio Díaz, dicha institución estaba integrada por la Escuela Nacional Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros, de Bellas Artes y de Altos Estudios.

<sup>7</sup> La autonomía fue concedida por la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Ya en la década de los cuarentas se reunieron de manera informal algunos rectores y directores de las universidades del país a fin intercambiar información y analizar la problemática de la educación superior en México<sup>8</sup>; durante la quinta reunión decidieron crear un organismo nacional que asociara de forma permanente a las universidades e institutos de enseñanza media superior, lo que sentó las bases para que en 1950 se constituyera la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)<sup>9</sup>.

Una de las principales aportaciones de la ANUIES fue el establecer dieciséis puntos que se tornaron en recomendaciones generales para el Plan Nacional de Educación en el año de 1977, en los que se indicaron los ejes rectores de la educación superior en México.

En estas recomendaciones, la ANUIES incorporó varios principios fundamentales en la educación, los cuales ya habían sido acordados por México en los tratados internacionales en materia de derechos humanos, y que tienen que ver con la igualdad, la equidad, la accesibilidad y la calidad educativa en la educación superior; pero de igual manera, la ANUIES estableció parámetros no sólo en las cuestiones de infraestructura, recursos humanos, materiales y financieros, sino también en el compromiso social que debe jugar la universidad en la sociedad mexicana. Los dieciséis puntos fueron los siguientes:

1. Garantizar la relación de cooperación entre las instituciones educativas
2. Respetar la autonomía y libertad de cátedra y de investigación
3. Incrementar la interacción entre el sistema de educación superior y sociedad
4. Promover una demanda racional de educación superior orientándola de acuerdo a las necesidades del país y con los intereses vocacionales

---

<sup>8</sup> Esas reuniones a partir de 1944 comenzaron a llamarse Asambleas Nacionales de Rectores.

<sup>9</sup> De acuerdo al Informe Nacional sobre la Educación Superior en México de Octubre de 2003, la constitución de la ANUIES marca un momento muy importante para la educación superior en México, ya que sus recomendaciones han sido atendidas por el Gobierno Federal y por los Gobiernos Locales con respecto a los problemas que conciernen a las universidades de la República Mexicana. De hecho la Universidad Autónoma Metropolitana fue creada a solicitud expresa de la ANUIES y con la intervención de la UNAM.

5. Establecer las directrices nacionales para el primer ingreso al sistema de educación superior
6. Ampliar la cobertura de la demanda social de la educación superior, con una mayor, mejor y más adecuada oferta por parte del sistema
7. Perfeccionar la educación propedéutica y terminal de la educación media superior
8. Formar recursos humanos en las instituciones y para el servicio de las propias instituciones de educación superior
9. Desarrollar la infraestructura administrativa de cada una de las instituciones de educación superior
10. Fortalecer la participación del Estado en la responsabilidad financiera y en la definición de los requerimientos de recursos humanos
11. Impulsar las actividades normativas y de información en materia de educación superior
12. Establecer condiciones suficientes para tratar problemas de trabajo
13. Acrecentar la productividad del sistema de educación superior
14. Dar sentido y utilidad social a las actividades prácticas establecidas
15. Instituir normas y procedimientos para orientar y regular la creación, el crecimiento, y la localización de las instituciones de educación superior
16. Estructurar la educación superior-empleo

Como resultado de esta colaboración de la ANUIES, fue que la Secretaría de Educación Pública (SEP) elaboró el Plan Nacional de Educación Superior de 1978, el cual generó un conjunto de programas para la atención de cuestiones tales como la superación académica, la normalización jurídica, la investigación científica, el servicio social, el financiamiento, la orientación vocacional, la administración universitaria, la integración de

la enseñanza media superior con sistemas de información y las derivaciones terminales presentadas por carreras cortas.

En la década de los ochentas se dio un estanco en la educación superior, derivado de los cambios drásticos en la economía y la política nacional, sin embargo, a partir de la época de los noventa, México se incorpora a organismos económicos internacionales<sup>10</sup> y se consolida en los mercados mundiales mediante su participación en acuerdos comerciales con países del norte, centro y Sudamérica y de Europa, por lo que le dio un giro estructural al sistema que se venía trabajando en las instituciones educativas, y por esta razón, las universidades jugaron un papel fundamental en la transformación social y económica del país, pues ellas se encargaron de formar al personal calificado que protagonizó el desarrollo económico, político y social de la Nación.

Es por ello, que el gobierno se ocupó en crear estrategias y objetivos concretos enfocados en regular a la educación superior desde todas sus perspectivas: académica, social, cultural y jurídica. Tan es así, que desde el Plan Nacional de Educación 2001-2006 se hizo referencia a la educación superior como “...un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación, y la inteligencia individual y colectiva de los mexicanos; para enriquecer la cultura con las aportaciones de las humanidades, las artes, las ciencias y tecnologías; y para contribuir al aumento de la competitividad y el empleo requeridos en la economía basada en el conocimiento. También es un factor para impulsar el crecimiento del producto nacional, la cohesión y la justicia sociales, la consolidación de la democracia y la identidad nacional basada en nuestra diversidad cultural, así como para mejorar el ingreso de la población.”

Como se puede observar en el párrafo anterior, las autoridades educativas federales consideraron al contexto social, económico y político de nuestro país para definir a la educación superior, otorgándole la denominación de “medio estratégico” por medio del

---

<sup>10</sup> Al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLACN) y a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).

cual el ser humano será capaz de incrementar sus oportunidades de crecimiento personal y profesional, y con ello, garantizar el desarrollo potencial del país.

Así también, la educación superior fue motivo de regulación en el Plan Nacional de Desarrollo del sexenio pasado, y en su apartado correspondiente a la “Igualdad de Oportunidades: Transformación educativa”, estableció en su “Objetivo 14” un conjunto de estrategias con la finalidad de ampliar la cobertura, favorecer la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior, con la que, “...se consoliden grupos de investigación capaces de generar conocimientos de vanguardia que sean útiles para generar desarrollo económico con justicia y equidad...” y se fortalezca “...la identidad de México como nación, enriqueciendo y ampliando las culturas que la nutren con las aportaciones de todos los países...” y así, se convierta a la educación superior “...en un verdadero motor para alcanzar mejores niveles de vida, con capacidad para transmitir, generar y aplicar conocimientos y lograr una inserción ventajosa en la emergente economía del conocimiento”. En resumen, estas estrategias acordaron:

- 1) Crear nuevas instituciones de educación superior, aprovechando la capacidad instalada, y diversificar los programas y fortalecer las modalidades educativas para elevar la cobertura en educación superior.
- 2) Propiciar un mejor aprovechamiento de las capacidades e infraestructura que ahora no se ocupan adecuadamente, impulsando a la descentralización y regionalización de las instituciones de educación superior, así como a la utilización de los diversos instrumentos y tecnologías que ofrece la educación a distancia.
- 3) Flexibilizar los planes de estudio, ampliar los sistemas de apoyo tutoriales y fortalecer los programas de becas dirigidos a los grupos en situación de desventaja, dando impulso a la formación de técnico superior universitario y reforzando la opción que abre la certificación de competencias laborales.
- 4) Procurará acercar las oportunidades educativas a los grupos y regiones en condición de desventaja, otorgando becas y la operación de los sistemas de apoyo

tutoriales, con el fin de reducir los niveles de deserción de los estudiantes y favorecer la conclusión de sus estudios de técnico superior universitario o de licenciatura y, en su caso, la continuación al posgrado, cuando sea la opción elegida.

- 5) Consolidar el perfil y desempeño del personal académico y extender las prácticas de evaluación y acreditación para mejorar la calidad de los programas de educación superior.
- 6) Integrar redes de investigación, reconociendo la diversidad del sistema de educación superior.
- 7) Perfeccionar las evaluaciones a los programas de estudio con respeto a las libertades de investigación y enseñanza, y a la autonomía universitaria, para articular un sistema nacional de evaluación, acreditación y certificación<sup>11</sup>.
- 8) Crear y fortalecer las instancias institucionales y los mecanismos para articular, de manera coherente, la oferta educativa, las vocaciones y el desarrollo integral de los estudiantes, la demanda laboral y los imperativos del desarrollo regional y nacional.
- 9) Fortalecer los programas de orientación vocacional y promover el establecimiento de acuerdos entre instituciones educativas y el sector productivo para revisar de manera permanente los programas de estudio.
- 10) Llevar a cabo prácticas profesionales que permitan a los alumnos adquirir experiencia laboral de calidad, reforzar el aprendizaje del aula, identificar los intereses de especialización y, en suma, mejorar sus oportunidades de éxito en su desarrollo profesional.

---

<sup>11</sup> Las cuales son efectuadas por instancias como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), entre otros.

- 11) Mejorar la integración, coordinación y gestión del sistema nacional de educación superior.

Como se puede observar, estas estrategias marcaron una pauta importante en la transformación estructural de las instituciones de educación superior, las cuales han venido adaptando sus propios sistemas a este modelo estatal. Sin embargo, sería interesante analizar con posterioridad, si efectivamente la educación superior alcanzó a cubrir todos estos objetivos y los resultados que el gobierno tuvo en la implementación de estas estrategias.

En el 2012 Rodolfo Tuirán, en aquel entonces Subsecretario de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública en un ejercicio de reflexión con respecto a la evolución reciente que ha tenido la educación superior en México hace un balance de los retos y quehaceres que nuestro país tiene en materia de educación superior, por lo que es necesario resaltar los datos más relevantes de este ejercicio, ya que nos muestran información relevante para poder entender a las estrategias y retos que se ha fijado el gobierno federal para el presente sexenio; así entonces, nos apunta las siguientes reflexiones:

- 1) La trayectoria de la educación superior en los años recientes está marcada por un crecimiento cada vez mayor de la matrícula total: mientras en el ciclo escolar 2006-2007 alcanzó alrededor de 2 millones 525 mil estudiantes (sin incluir posgrado), en 2011-2012 se situó en cerca de 3 millones 274 mil, y se prevé que en 2013 alcance una cifra cercana a los 3 millones 500 mil.<sup>12</sup>
- 2) A diferencia de algunos países de Latinoamérica como Brasil y Chile que incrementaron su cobertura en materia de educación superior en instituciones privadas en un 90%, en México, más de 72% del incremento de la matrícula en los últimos cinco años se logró con el concurso de las instituciones educativas públicas. Este esfuerzo descansó principalmente en los subsistemas de Universidades

---

<sup>12</sup> La mayor parte del incremento de la matrícula durante los últimos seis años se produjo en la modalidad escolarizada.

públicas Estatales y Federales, que en conjunto crearon un tercio de las oportunidades educativas durante el periodo 2006 y 2011.<sup>13</sup>

- 3) La demanda por una educación superior va en crecimiento, esto lo revela la cobertura bruta en el nivel medio superior que incrementó en los últimos años de 58% en el 2006 al 71% en 2012, lo que implica mayor presión para la educación superior puesto que se prevé que el nuevo ingreso aumentará en un 90% en los próximos diez años.<sup>14</sup>
- 4) La educación superior se enfrentará velozmente a las etapas de “masificación” y “universalización”, lo anterior tiene que ver con que en nuestro país aún sigue habiendo un importante rezago en materia de cobertura (29.2%) puesto que durante muchos años la educación de este nivel fue un privilegio de la clase “alta”, es por ello que para eliminar esa brecha la ANUIES ha propuesto la meta de alcanzar una cobertura del 60% en el ciclo 2021-2022; lo anterior significa que en ese corto tiempo la educación superior se masifique y universalice más rápido que otros países de Latinoamérica, por lo que el gobierno se verá obligado a impulsar políticas que signifiquen reformas sobresalientes que tiendan a transformar la arquitectura institucional y al aparato normativo en educación superior, diversificando las fuentes de financiamiento que incrementen los mecanismos de inclusión.
- 5) El fenómeno de la masificación obliga a tener una demanda educativa cada vez más heterogénea; por lo que resulta necesario continuar con los programas de becas que existen para que los jóvenes de escasos recursos puedan acceder a la educación superior, y que su situación económica no sea un impedimento.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Este incremento en la matrícula pública fue impulsada por la creación de 140 nuevas instituciones de educación superior, y de 96 extensiones o nuevos campus de instituciones ya existentes.

<sup>14</sup> Adicionalmente, el gasto familiar en educación superior se ha incrementó de 10.3 a 13.5, debido a que los padres de familia asumen que una escolaridad mayor en sus hijos, les permitirá obtener mejores condiciones en el mercado laboral.

<sup>15</sup> El Gobierno Federal, con el apoyo de los Estados y de las Instituciones educativas impulsó durante los últimos años diversos programas de becas: El Programa Nacional de Becas (PRONABES); El Programa de

- 6) En estos últimos años también se ha podido percibir un fenómeno de descentralización de la educación superior, ya que el Distrito Federal concentraba el mayor porcentaje de oferta educativa en este nivel (71.2% de cobertura bruta), sin embargo, se ha ido desvaneciendo este porcentaje y se ha dado paso a otras entidades de la República, cuya cobertura va incrementando con los años, y es ahora superior al 30%<sup>16</sup>. Aún así, queda mucho por hacer, ya que hay doce entidades estatales que no han llegado al fenómeno de masificación, pues su cobertura en educación superior es inferior al 30%<sup>17</sup>.
- 7) En estos últimos años, se ha notado un incremento en la planta académica, y es de interés nacional que se promuevan políticas a fin de que los profesores continúen profesionalizándose, hasta alcanzar estudios de posgrado.
- 8) Así también, gracias a la evaluación y aseguramiento de la calidad, existen 3,743 programas de estudio reconocidos por su buena calidad, los cuales abarcan todas las áreas del conocimiento y los subsistemas de educación. Sin embargo, existen variables interesantes entre subsistemas, ya que por ejemplo las Universidades Públicas Federales y Estatales, así como las Universidades Tecnológicas, registran en promedio entre el 90% y 93% de la matrícula evaluable en programas reconocidos por su buena calidad; en contraste, las Universidades Interculturales, las Escuelas Normales y las Instituciones Particulares, registran entre un 20% y 35%. Aún así, las universidades normales y las instituciones particulares están sumándose gradualmente a las prácticas de evaluación y acreditación.

---

Becas de Apoyo a la Práctica Intensiva y al Servicio Social (PROBAPISS); Programa de Fortalecimiento de Becas para la Educación Superior y el Programa de Becas Universitarias.

<sup>16</sup> En orden decreciente: Sinaloa (43), Sonora (41.9), Nuevo León (41.6), Colima (39.3), Nayarit (39), Aguascalientes (35.7), Tamaulipas (35.3), Baja California Sur (35.1), Tabasco (35), Coahuila (35), Puebla (34.9), Chihuahua (33.6), Veracruz (32.9), Campeche (32.3), Jalisco (31.8), Hidalgo (31.7), Zacatecas (31.3), Morelos (31.3) y Querétaro (31.2).

<sup>17</sup> En orden decreciente: Yucatán (29.8), San Luis Potosí (29.3), Baja California (28.4), Durango (27.7), Michoacán (27.4), Tlaxcala (25.4), México (24.8), Guanajuato (22.7), Guerrero (21.9), Chiapas (19.8); Oaxaca (19.4) y Quintana Roo (18.1).

- 9) En materia de instituciones privadas, la SEP adoptó en los últimos seis años diversas medidas para fortalecer las instancias encargadas de analizar y dictaminar las solicitudes de “Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios” (RVOE), y reforzar las acciones de inspección y vigilancia, a fin de asegurar la calidad en la educación superior a nivel superior.
- 10) Se debe incentivar la mayor vinculación de las instituciones educativas, para lograr la pertinencia de los planes y programas de estudio que aporten a la sociedad diversidad de profesionales en todas las áreas del conocimiento.
- 11) Es indispensable una sólida política de financiamiento de la educación superior, porque aunque en estos últimos seis años el presupuesto asignado a la educación superior se ha incrementado (73 mil millones de pesos entre 2007 y 2012), falta mucho por hacer, de hecho la ANUIES ha propuesto incrementar el financiamiento federal, del 1% del PIB a 1.5% en los próximos años.

Finalmente, es importante mencionar que el actual gobierno publicó<sup>18</sup> el Plan Nacional de Desarrollo (PND) que establece los objetivos, metas, estrategias y prioridades que regirán la actuación de las autoridades en todos los órdenes: federal, local y municipal, por lo anterior, es de interés en la presente investigación, indicar aquellos que se refieren especialmente a la educación y a la educación superior, para conocer las directrices que seguirá nuestro país en el terreno educativo, y así, darnos una idea de las políticas que en este gobierno genera, sin dejar de hacer un contraste con las estrategias que se señalaron anteriormente, para verificar si hay continuidad en los proyectos de estado en materia educativa.

Pues bien, en el diagnóstico inicial el PND nos señala que “...la falta de educación es una barrera para el desarrollo productivo del país ya que limita la capacidad de la población para comunicarse de una manera eficiente, trabajar en equipo, resolver problemas, usar

---

<sup>18</sup> En el Diario Oficial de la Federación el 20 de mayo de 2013.

efectivamente las tecnologías de la información para adoptar procesos y tecnologías superiores, así como para comprender el entorno en el que vivimos y poder innovar...” es por ello, que el Estado le está apostando a generar las bases legales y financieras (con inversión pública y privada) para lograr una educación de calidad que tienda a robustecer el capital humano fortaleciendo en él, el desarrollo de sus habilidades de investigación e innovación, y asume como un reto “...hacer de México una dinámica y fortalecida Sociedad del Conocimiento” que logre avanzar tanto socialmente, como en los resultados de las pruebas estandarizadas de logro académico<sup>19</sup>, en las que, de acuerdo al PND seguimos estando en los últimos lugares; por ello considera al conocimiento como “un activo” que será la palanca para lograr el progreso individual y colectivo.

Es por ello, que el PND asume a la educación con calidad como una de las cinco metas nacionales<sup>20</sup>, lo cual permitirá desde su perspectiva lograr que México alcance su máximo potencial, y se cierre de una buena vez “...la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida”, y lograr abatir el desequilibrio existente entre lo que los jóvenes estudian y lo que el sector productivo busca<sup>21</sup>.

Es interesante observar, que el PND incluye el concepto de “competencias” al analizar de manera concreta las principales acciones a seguir en materia educativa, y así, titula al apartado tercero romano: “III México con Educación de calidad. La educación debe impulsar las competencias y las habilidades integrales de cada persona, al tiempo que inculque los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de los otros”. Lo cual nos da sentido, de que la política educativa del gobierno actual se basa en el paradigma de la educación basada en competencias, que pretende fortalecer a la

---

<sup>19</sup> Como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés).

<sup>20</sup> Las otras cuatro metas nacionales son: Un México de Paz; Un México incluyente; Un México Próspero y Un México con responsabilidad Global.

<sup>21</sup> El PND reporta que de las carreras con mayor número de profesionistas ocupados –Ciencias Administrativas, Contaduría y Derecho–, un 49.6, 67.7 y 68% de los egresados no desempeña labores afines a sus estudios, respectivamente. Este desequilibrio también se refleja en sus remuneraciones: en promedio, los egresados de ingenierías ganan 13% más que sus pares de las tres carreras mencionadas.

investigación e innovación<sup>22</sup>, a la cultura y al deporte y así lograr “...una ciudadanía comprometida no sólo con el desarrollo económico, sino con la justicia social, los derechos humanos, la cultura de la legalidad, la transparencia, la seguridad y con plena conciencia de su papel en el mundo...” que vincule sinérgicamente a la educación, a la investigación y al sector productivo. Resulta muy interesante observar, que el gobierno no sólo está interesado en la educación formal que se da en las escuelas, sino que también generará políticas que logren una mejor educación para el trabajo que fomente la continua capacitación de las competencias de la fuerza laboral.

En otro orden de ideas, el PND enaltece a la reforma educativa, puesto que gracias a ella se garantiza una verdadera educación de calidad, ya que busca que los alumnos sean educados por los mejores maestros, y que con el nuevo Servicio Profesional Docente, ahora el mérito es la única forma de ingresar y ascender en el servicio educativo del país, estableciendo a la evaluación como el instrumento idóneo para elevar la calidad de la enseñanza, fomentando que la educación se convierta en una responsabilidad compartida con lo que directivos, maestros, alumnos y padres de familia podrán tomar decisiones conjuntas para mejorar el proceso educativo en cada plantel, y se traduce en otorgar mayor autonomía de gestión a las escuelas.

En el apartado correspondiente a la implementación del PND, el gobierno federal establece en materia educativa los siguientes objetivos generales:

1. Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad
2. Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo
3. Ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos
4. Promover el deporte de manera incluyente para fomentar una cultura de salud

---

<sup>22</sup> El PND reporta que en México el 7.6% de las patentes gestionadas en el país son solicitadas por mexicanos. En contraste, casi la mitad de las patentes en Estados Unidos es solicitada por un estadounidense. Este nivel ubica al país en la posición 72 de 145 países en el Índice de la Economía del Conocimiento del Banco Mundial.

5. Hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación, pilares para el progreso económico y social sostenible.

Cada uno de estos objetivos establece estrategias y líneas de acción que deberán cumplir las autoridades en los distintos órdenes de gobierno a fin de satisfacer los derechos en ella regulados. En ese orden de ideas, enunciaremos aquellas estrategias y líneas de acción que se encuentran relacionadas de manera directa o indirecta con la educación superior:

- a. Establecer el sistema de profesionalización docente, que ya había sido abordado por la reforma educativa, y que si bien es cierto se encuentra primariamente enfocada a los primeros niveles de educación, no debemos dejar de mencionar que es necesario que también se establezcan reglas y mecanismos para el ingreso, permanencia y promoción de los profesores que forman parte de la educación superior, y con ello, garantizar que toda la educación que reciba el estudiante cumpla con los estándares de calidad.
- b. Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al mismo tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de toda la vida; en esta estrategia el PND presenta como líneas de acción el impulsar a través de los programas de educación superior la construcción de una cultura emprendedora; reformar el esquema de evaluación y certificación de la calidad de dichos planes; impulsar programas de posgrado conjuntos con instituciones con instituciones extranjeras de educación superior en áreas prioritarias del país, y finalmente crear un programa de estadías de estudiantes y profesores en dichas instituciones extranjeras de educación superior.
- c. Promover la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; con lo que se busca desarrollar en lo estudiantes la capacidad de aprender a aprender, estimulando la

investigación y la innovación mediante el uso de las nuevas tecnologías en todos los niveles educativos.

- d. Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población; en este punto el PND se propone fomentar la ampliación de la cobertura del programa de becas de educación media superior y superior, asimismo, establecer alianzas con instituciones de educación superior y organizaciones sociales para abatir el analfabetismo y el rezago educativo.
- e. Crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles; en esta estrategia el gobierno se ha propuesto incrementar de manera sostenida la cobertura en educación superior hasta alcanzar al menos el 40%, ya que hasta este momento se ha conseguido una cobertura del 29.2% incrementando el índice de absorción de alumnos<sup>23</sup> y evitar la deserción en media superior; adicionalmente, como línea de acción respecto de esta estrategia, el PND pretende impulsar la diversificación de la oferta educativa en la educación superior de conformidad con los requerimientos locales, estatales y regionales, dándole al estudiante nuevas opciones educativas de vanguardia científica y tecnológica.
- f. Contribuir a que la inversión nacional en investigación y desarrollo tecnológico crezca anualmente y alcance un nivel del 1% del PIB, y con ello, contribuir a la formación y fortalecimiento del capital humano de alto nivel; el PND habla de la importancia de impulsar los estudios de posgrado ya que constituye la "...vía principal para la formación de los profesionales altamente especializados que requieren las industrias, empresas, la ciencia, la cultura, el arte, la medicina y el servicio público, entre otros". Nos muestra además, que el 2012 se obtuvo la inversión estatal más baja en investigación, ya que ni siquiera se alcanzó el 1% del Producto Interno Bruto (PIB) que establece la propia Ley General de Educación, y el sector empresarial privado contribuyó relativamente poco en la inversión

---

<sup>23</sup> El índice de absorción es la proporción de estudiantes que ingresan al siguiente nivel educativo con relación al total de alumnos que egresaron del último grado del nivel educativo inmediato anterior.

educativa, a diferencia de otros países miembros de la OCDE, donde éste sector aporta el 50% de la inversión total.

- g. Contribuir a la transferencia y aprovechamiento del conocimiento, vinculando a la instituciones de educación superior y los centros de investigación, con los sectores público, privado y social; con lo que el gobierno le dará un impulso sostenible y permanente a los estudiantes de educación superior para fomentar en ellos la investigación e innovación desde la escuela y para el trabajo, asegurándose de que todos productos sean debidamente reconocidos y patentados por ley.
- h. Impulsar en todos los niveles, particularmente en la educación media superior y superior, el acceso y permanencia de las mujeres del Sistema Educativo, así como la conclusión oportuna de sus estudios.

Como se puede observar, en el PND existen estrategias que priorizan la actividad educativa de la educación superior como un eje central en la formación personal y profesional de los estudiantes, lo que resulta procedente, es darle seguimiento a estas políticas a fin de verificar su verdadera implementación en el sistema educativo.

Finalmente, es necesario mostrar el marco jurídico que regula a la educación superior en nuestro país, así como las autoridades encargadas de su regulación a fin de contar con un referente legal de la actuación de las instituciones de educación superior en nuestro país.

La Ley General de Educación establece tres tipos de educación: básica, media superior y superior. En la siguiente tabla se muestran los tipos de educación, sus niveles y servicios<sup>24</sup>:

---

<sup>24</sup> Tabla obtenida de la página de la Secretaría de Educación Pública en el siguiente link: [http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/la\\_educacion\\_superior\\_parte\\_del\\_sistema\\_educativo](http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/la_educacion_superior_parte_del_sistema_educativo).

<b>TIPO EDUCATIVO</b>	<b>NIVEL</b>	<b>SERVICIOS</b>
<b>Educación básica</b>	Preescolar	General Comunitario Indígena
	Primaria	General Cursos comunitarios Indígena
	Secundaria	General Técnica Telesecundaria
<b>Educación media superior</b>	Profesional técnico	CET, Cecyte, Conalep, otros General
	Bachillerato	Tecnológico
<b>Educación superior</b>	Técnico superior	Universidades tecnológicas, otros  Normal, Universitaria y Tecnológica
	Licenciatura	Especialidad, Maestría y Doctorado
	Posgrado	

La educación de tipo superior se imparte después del bachillerato. Se conforma por tres niveles: el técnico superior (también conocido como profesional asociado), la licenciatura y el posgrado.

**El técnico superior** requiere estudios de bachillerato, forma profesionistas técnicamente capacitados para el trabajo en una disciplina específica, sus programas de estudio son de dos años y se tiene la posibilidad de estudiar posteriormente dos años más y lograr una licenciatura o ingeniería.

**La licenciatura** se imparte en instituciones tecnológicas, universitarias y de formación de maestros; es de carácter terminal y forma profesionistas en las diversas áreas del conocimiento con programas de estudio de cuatro años o más.

**El posgrado** requiere la licenciatura y se divide en estudios de especialidad, maestría y doctorado; forma profesionistas con alto grado de especialización profesional, que se acreditan mediante un título o grado.

La Subsecretaría de Educación Superior (SES) es el área de la Secretaría de Educación Pública encargada de impulsar una educación de calidad que permita la formación de profesionistas competitivos y comprometidos con el desarrollo regional y nacional, y que contribuya a la edificación de una sociedad más justa.

La Subsecretaría de Educación Superior está compuesta de distintas Direcciones y Coordinaciones Generales<sup>25</sup>. El diseño de su estructura busca una adecuada distribución y administración de recursos y tareas en materia educativa. La atención de los diferentes subsistemas educativos constituye la prioridad de esta subsecretaría.

Estos subsistemas educativos ofrecen a los estudiantes distintas opciones de formación de acuerdo a sus intereses y objetivos profesionales, y se encuentran divididos en: Institutos Tecnológicos, Educación Normal Superior, Universidades Interculturales, Instituciones de Educación Superior de Nueva Creación, Universidades Públicas

---

<sup>25</sup> Direcciones Generales de Educación Superior Universitaria, de Educación Superior para Profesionales de la Educación, de Educación Superior Tecnológica, Generales de Profesiones, y las Coordinaciones de Universidades Tecnológicas, Universidades Politécnicas, la Universidad Pedagógica Nacional, la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía y el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Federales y Estatales, Centros Públicos de Investigación, Universidades Politécnicas y Universidades Tecnológicas.<sup>26</sup>

Adicionalmente, forman parte del Sistema Educativo Nacional en el nivel superior, todas las instituciones particulares y los organismos que las agrupan.

### **1.3 La Educación Superior en el orden jurídico mundial**

Uno de los derechos fundamentales del ser humano es a la educación; dicha garantía tiene su origen en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano del 26 de agosto de 1789<sup>27</sup>, cuando se menciona que la ignorancia de los derechos del hombre son la principal causa de la corrupción de los gobiernos; sin embargo, fue hasta el final de la Segunda Guerra Mundial, cuando en 1948 se proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual estableció en su artículo 26 que toda persona tiene derecho a la educación.

Actualmente, el artículo 26 antes mencionado, indica las normas generales y obligatorias para todos los pueblos del mundo respecto del ejercicio al derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. Los tres apartados de ese artículo establecen a saber: 1) El derecho de toda persona a recibir educación, indicando los principios de la educación básica y elemental: la obligatoriedad y la gratuidad, procurando la gradualidad de el acceso en todos los niveles educativos;

2) los objetivos y propósitos de la educación como son: "...el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento al respeto de los derechos humanos y a las libertades fundamentales, favoreciendo la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las

---

<sup>26</sup> En la página de la Secretaría de Educación Pública, se pueden verificar cada uno de los subsistemas educativos, en este link: [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)

<sup>27</sup> Ratificada por el Rey Luis XVI bajo la presión de la Asamblea y el pueblo francés el 5 de octubre de 1789, la cual sirvió como preámbulo a la primera Constitución de la Revolución Francesa aprobada en 1791 y como inspiración en textos similares en varios países de Europa y América Latina.

naciones en aras de conseguir la paz internacional...” que implican los pilares centrales de la educación en el mundo; y,

3) la facultad legal que tienen los padres de familia de elegir el tipo de educación para sus hijos; en la que se consagra el derecho de los progenitores a educar a sus hijos, pero que se traduce también en una obligación de éstos particulares para otorgar educación elemental a sus hijos.

Sin embargo, dentro del primer apartado del artículo 26 se regula textualmente que “...La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos...” Lo cual significa, dos cuestiones importantes a saber: la primera de ellas, es que a la luz de la propia Declaración se instituye a la educación superior como una derecho para todos los seres humanos, la cual, deberá ejercerse en igualdad de condiciones, tomando en cuenta las cualidades intelectivas, afectivas y de habilidades de cada hombre ordenando a los Estados miembros para generar políticas educativas necesarias a fin de lograr que los gobernados se incorporen al sistema educativo superior, la segunda de ellas, es que indica que la educación superior deberá abarcar la generalidad de los saberes científicos que le den oportunidad a los gobernados de elegir el área de conocimiento a la cual dedicarse.

Así pues, y con el interés de darle formalidad jurídica al derecho a la educación los Estados soberanos continuaron reuniéndose con la finalidad de crear un marco jurídico que protegiera este derecho como uno de los principales de los hombres, y así, en las siguientes décadas que siguieron a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se crearon otras disposiciones normativas de carácter internacional que ayudaron a sentar las bases jurídicas para la tutela y el ejercicio del derecho a la educación.

Dichas normas internacionales, además de regular las bases, principios y objetivos de la educación, han incluido las características y criterios orientadores de cada nivel educativo, y así, de manera muy textual hacen referencia a la educación superior como el espacio

educativo y formativo de seres humanos competentes y capaces para hacerle frente a las nuevas exigencias humanas, sociales y laborales.

Uno de los tratados más importantes que regulan a la educación superior en el mundo es el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales<sup>28</sup>, el cual en su artículo 13° después de mencionar el deber de los Estados de reconocer el derecho a la educación, indica que para garantizar el ejercicio de ese derecho “...la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados...”, y así, se pacta el principio internacional de la accesibilidad de la educación en este nivel, considerando asimismo, las capacidades de cada ser humano.

Como se ha podido observar, el derecho a la educación es entendido en el contexto internacional como un derecho natural al ser humano, ya que forma parte del catálogo de derechos fundamentales que le son propios e inherentes a su propia naturaleza, de tal manera que en la actualidad mundial, la educación superior también es concebida como un derecho humano<sup>29</sup> al que todo individuo debe acceder.

## **1.4 Las cumbres mundiales sobre Educación Superior**

Debido a que el mundo ha experimentado una serie de cambios apresurados en todos los órdenes de la vida social, económica y política como consecuencia de la globalización, de la inclusión de nuevas tecnologías de la comunicación y de la transformación en una sociedad del conocimiento, son innegables los retos que se le presentan a la educación superior (Lopez Segrera, F: 2008).

---

<sup>28</sup> Aprobado por la Asamblea General de la ONU el 16 de diciembre de 1966, siendo aprobado y ratificado por México catorce años después, siendo obligatorio a partir del 23 de marzo de 1981, fecha en la que se publicó en el Diario Oficial de la Federación.

<sup>29</sup> Ya que la educación forma parte de los derechos fundamentales que dignifican y reafirman el valor de la persona humana.

Por ello, la comunidad educativa mundial representada por los Estados Soberanos y los organismos internacionales ocupados en generar espacios de discusión y reflexión respecto a la educación superior, se han reunido en las últimas décadas para manifestar el papel que deben jugar los gobiernos, las instituciones educativas, la sociedad y los propios organismos internacionales y regionales, en establecer los principios y objetivos que ayuden a alcanzar las metas comunes propuestas respecto de la educación superior en el siglo XXI.

De hecho, han considerado la misión de la educación superior en el mundo, comprendiendo sus tendencias, contribuciones y desafíos. López Segrera (2008: 268) indica esquemáticamente las aristas que los países han considerado a efectos de generar políticas pertinentes y tendientes a fortificar a la educación superior.

Entre estas aristas cabe destacar:

- 1) La masificación de la educación superior, en la que la UNESCO nos revela un dato significativo, ya que la tasa bruta de matrícula a nivel mundial pasó de 13 millones de estudiantes universitarios en 1960 a 137 millones en 2005.
- 2) La privatización de la educación superior que se ha incrementado en el mundo, siendo en muy pocas regiones como África y Europa Occidental, financiadas casi en su totalidad por el Estado.
- 3) El Incremento de la movilidad académica internacional y el auge de las tecnologías de la información y la comunicación.
- 4) La inequidad en el acceso a la Universidad por motivos de género, étnico o religioso o por clase social, privando a muchos con méritos suficientes para cursar estudios universitarios.
- 5) La carencia en la flexibilización de actualización y flexibilidad en el currículo de la mayoría de las Instituciones de Educación Superior.

Por lo anterior, en un primer momento, serán objeto de nuestro estudio estas reuniones multinacionales con la finalidad de observar las tendencias actuales en la educación superior y que se vienen gestando en el mundo y con ello, conocer los propósitos y retos que tienen los gobiernos, las instituciones educativas, los docentes, los estudiantes y en general la sociedad del presente siglo como integrantes del proceso educativo.

### 1.4.1 El Proceso de Bolonia

La primera de las cumbres mundiales de la educación superior, comenzó a gestarse el 25 de mayo de 1998 con motivo del aniversario de la Universidad de París, ya que los ministros de educación superior de Alemania, Reino Unido, Francia e Italia, redactaron un documento conjunto llamado “La Declaración de la Sorbona”, en el que solicitaban a los demás países de la Unión Europea un esfuerzo para la creación de un espacio europeo dedicado a la educación superior enalteciendo el conocimiento que ha nacido desde Europa para el mundo, por lo que se llevó a cabo una reunión de seguimiento en la que estuvieron presentes ministros de educación europeos, quienes un año más tarde, firmaron el 19 de junio de 1999 una declaración conjunta llamada “Área de Educación Superior Europea” siendo más conocida como la Declaración de Bolonia<sup>30</sup>.

Esta Declaración fue el punto de partida para el desarrollo de un movimiento educativo en Europa conocido como el “**Proceso de Bolonia**”, el cual sentó las bases para la

---

<sup>30</sup> Suscrita actualmente por 47 Estados Europeos, siendo los primeros los 15 Estados miembros de la Unión Europea (UE) de la Época: Austria, Bélgica, Alemania, Dinamarca, Grecia, España, Finlandia, Francia, Italia, Irlanda, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal, Suecia y el Reino Unido; Seguidamente se incorporaron: Albania, Andorra, Armenia, Azerbaiján, Bosnia Herzegovina, Bulgaria, Croacia, República Checa, Chipre, Eslovenia, Eslovaquia, Estonia, Georgia, Hungría, Islandia, Liechtenstein, Lituania, Letonia, Macedonia, Malta, Moldavia, Montenegro, Noruega, Polonia, Rumania, Rusia, Serbia, la Confederación Suiza, Turquía, Ucrania, Vaticano (ciudad del) y finalmente quien acaba de ingresar en marzo del 2010 al proceso: Kazajstán.

construcción de un “Espacio Europeo de Educación Superior”, bajo los principios de autonomía universitaria, movilidad, respeto a la libertad de investigar y competitividad<sup>31</sup>.

El Proceso de Bolonia fue orientado hacia el logro de dos objetivos estratégicos: 1) el incremento del empleo en la Unión Europea y 2) la conversión del Sistema Europeo de Enseñanza Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.

Asimismo, se plantearon como líneas de acción u objetivos específicos del Proceso de Bolonia:

1) La adopción de un sistema sobre el reconocimiento mutuo de las titulaciones, mediante la implantación de un Suplemento al Diploma (Diploma Supplement)<sup>32</sup>, que procurara que los sistemas universitarios fueran más comprensibles y comparables entre sí, y así permitieran el reconocimiento académico y profesional de las calificaciones de los estudiantes de la Unión Europea;

2) El establecimiento de una estructura educativa en ciclos, los cuales formaran a los educandos en las competencias profesionales, competencias especializadas, y competencias avanzadas en técnicas de investigación;<sup>33</sup>

3) La creación de un sistema de acumulación y transferencia de créditos que favorezca la movilidad y la eliminación de los obstáculos para estudiantes, profesores y personal

---

<sup>31</sup> Estos principios fueron adoptados en la Magna Charta Universitatum del 18 de septiembre de 1988, durante la ceremonia del Jubileo del IX Centenario de la Universidad de Bolonia (1088-1988), en la que los Rectores de las Universidades europeas participantes estimaron el papel central que juegan las universidades en el futuro de la sociedad humana que se transforma e internacionaliza.

<sup>32</sup> Es un modelo de información unificado, personalizado para el título universitario, sobre los estudios cursados y las competencias y capacidades profesionales adquiridas, la duración, y estructura de los estudios, y las características e indicadores de calidad y la Universidad que expide el título.

<sup>33</sup> Esta formación en competencias medibles tiende a desarrollar en el educando habilidades, conocimientos y valores, plasmados en tres tipos de competencias que se tomarán en cuenta para ser contratados laboralmente, actualmente distribuidas en tres ciclos: grado, máster y doctorado.

administrativo de las Universidades y otras instituciones de educación superior de Europa<sup>34</sup>; y,

4) La promoción de la cooperación europea en materia de garantía de calidad y desarrollo de criterios y metodologías comparables, así como el fomento a la enseñanza superior con énfasis en el desarrollo curricular.

El proceso de Bolonia desencadenó el nacimiento del Proyecto Tuning, definido así en el informe final de la Fase 2 del proyecto europeo, ya que en inglés el vocablo “Tune” significa “sintonizar” o “entrar en la misma frecuencia”, evocando entonces al acuerdo existente entre los distintos países de la comunidad europea para alcanzar los objetivos estratégicos planteados en Bolonia.

Los países firmantes en el Proceso de Bolonia celebraron reuniones de seguimiento bianuales<sup>35</sup> en las que debatieron los avances que se han tenido en la educación superior europea, incorporando al Proceso de Bolonia nuevos objetivos y desafíos que resaltan el interés de la comunidad europea en generar un verdadero espacio educativo de cooperación e intercambio de conocimientos, dichos objetivos son, en resumen los siguientes: 1) incentivar la formación continua en el espacio europeo para aumentar la competitividad económica; 2) aumentar la participación de estudiantes, profesores e instituciones educativas para fortalecer el espacio educativo, haciéndolo más atractivo para los estudiantes de Europa y del mundo; 3) fortalecer la investigación en las universidades, y la formación en la investigación, procurando el fomento de la interdisciplinariedad para mejorar la enseñanza superior; 4) garantizar la calidad de la enseñanza superior; 5) desarrollar indicadores y datos para medir los progresos en

---

<sup>34</sup> Como el European Credit Transfer System (ECTS), sistema que describe de un modo uniforme en toda Europa la carga de trabajo de cada estudiante, presentando atención prioritaria al desarrollo de destrezas, capacidades y habilidades de los titulados, además de los contenidos específicos de las materias estudiadas.

<sup>35</sup> Las reuniones fueron: En Praga (mayo 2001) denominada “Hacia el Área de la Educación Superior Europea”; en Berlín (septiembre 2003) llamada “Realizar el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior”; en Bergen (mayo 2005) denominada “El Espacio Europeo de Educación Superior-alcanzando las metas-”; En Londres (mayo 2007) llamada “Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos del mundo globalizado”

materia de movilidad y dimensión social de la educación superior; y 6) mejorar la difusión del espacio educativo europeo y su reconocimiento en todo el mundo.

Y justamente, al celebrarse los primeros 10 años de la Declaración de Bolonia, los países participantes del Proceso manifestaron en su Comunicado de Lovaina/Lovaina La Nueva de 28-29 de abril del 2009 “El Proceso de Bolonia 2020-El Espacio Europeo de Enseñanza Superior en la Nueva década”, que “...algunos objetivos no se han cumplido totalmente ni se han implantado adecuadamente a nivel europeo, nacional e institucional”, por lo anterior, el esfuerzo de Bolonia se extendería más allá del 2010 y que sus nuevas prioridades para el siguiente decenio serían:

- 1) Proporcionar igualdad de oportunidades en una educación de calidad, ampliando la participación en la enseñanza de la educación superior;
- 2) Aumentar la participación en la formación continua, garantizando la accesibilidad, calidad y transparencia durante toda la formación universitaria;
- 3) Promover la empleabilidad, estableciendo líneas de cooperación internacional entre los Estados involucrados a fin de aumentar las cualificaciones iniciales y reciclar la mano de obra calificada, haciendo partícipes a los gobiernos en generar mejores ofertas de empleo a los estudiantes;
- 4) Desarrollar resultados de aprendizaje y misiones educativas orientadas al alumno, debiendo contemplar el desarrollo de puntos internacionales de referencia en varias áreas de estudio, así como el fomento a la calidad del docente y de los programas de estudio;
- 5) Ligar a la educación, a la investigación e innovación, con lo que se pretende formar educandos en la investigación, haciendo más atractivo el desarrollo de los investigadores noveles;
- 6) Acercar a los centros de enseñanza superior a los foros internacionales, para que incrementen su participación en las cumbres de orden mundial que logren su vinculación y conocimiento pertinente de los nuevos retos de la educación superior;

- 7) Ampliar los canales de movilidad y que los alumnos puedan haber realizado un periodo formativo de estudio en el extranjero;
- 8) Mejorar sus sistemas de datos, para llevar a cabo el seguimiento y la evaluación de los avances respecto de los objetivos del Proceso de Bolonia;
- 9) Desarrollar herramientas de transparencia, con el fin de recopilar información detallada sobre las instituciones de enseñanza superior y sus programas y con ello conseguir un espacio europeo de métodos transparentes para todos los involucrados; y
- 10) Garantizar la financiación, encontrando nuevas fuentes de obtención de recursos privados que complementen la financiación pública.

Asimismo, en la declaración del Proceso de Bolonia del 12 de marzo del 2010<sup>36</sup> sobre el Espacio Europeo de Educación Superior, se destacó la naturaleza del Proceso como una asociación única entre autoridades públicas, instituciones de enseñanza superior, alumnos y personal, así como de empresarios, agencias de garantía de la calidad, organizaciones internacionales e instituciones europeas, en la que han quedado manifestados los deseos de cooperación regional en materia de enseñanza superior.

Asimismo, se destacaron como importantes aspectos: 1) la libertad de cátedra, así como la autonomía y responsabilidad de las instituciones de enseñanza superior como principios del Espacio Europeo; 2) el papel fundamental de la comunidad académica, formada por los representantes de las instituciones educativas, el profesorado, investigadores, personal administrativo y alumnos, que hagan una realidad dicho espacio educativo europeo; 3) la importancia de consolidar a la educación superior como una responsabilidad pública, es decir, de los gobiernos y 4) redoblar esfuerzos para instaurar la igualdad de oportunidades en el marco de una educación de calidad; y 5) concertaron reunirse nuevamente en la ciudad de Bucarest en abril del 2012.

Y aún cuando el proceso de Bolonia ha tomado fuerza en Europa, los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, han considerado su proyecto como un modelo a seguir e

---

<sup>36</sup> Denominada Declaración de Budapest-Viena.

implementar regionalmente, no sólo en sus bases fundamentales, sino en su ideología y finalidades; sin embargo, cabe hacer mención que hay quienes opinan (Bugarín, R: 2008) que para la mejor realización de este Proyecto en nuestro Continente, se deben analizar de manera previa los cambios fundamentales en los espacios educativos, que logren la perfecta sinergia entre las universidades de ambas regiones del mundo.

Y es por lo anterior, que Bugarín (2008: 54) expone una serie de implicaciones que se podrían tener al implementar los objetivos de Bolonia en las Instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe, entre ellas, la gran diversidad de titulaciones que existen en nuestro continente, lo que implica para el estudiante o futuro trabajador en la región europea, obstáculos administrativos que tienen que ver con el sistema de revalidación.

Otras implicaciones a las que se enfrentan los estudiantes y egresados de Latinoamérica tienen que ver con la distinta duración de las carreras en las dos regiones, lo que hace dificultosa la posibilidad de empatar los planes de estudio, y otras, con el sistema de créditos que adopta el proceso Bolonia (ECTS), ya que las universidades de América Latina y el Caribe, se verán obligadas a contar con “un sistema de evaluación que dependan de una red latinoamericana para asegurar su coordinación, con el propósito de estar en sintonía con el sistema de evaluación europeo”, y así, estar en la posibilidad de demostrar fehacientemente qué es lo que exactamente están estudiando los educandos y cuáles son sus competencias profesionales.

Finalmente, y debido a los grandes objetivos que ambas regiones tienen para cumplirse en materia de educación superior, fue que a partir de 1999 comenzaron a celebrarse cumbres birregionales donde se expresó “...la voluntad política de intensificar las relaciones transcontinentales” y en las que se habló no sólo de la educación superior como un bien público, esencial para el desarrollo humano, social y tecnológico, sino como una “prioridad de actuación”, y así nace la UEALC que implicó la creación de un espacio común de enseñanza superior entre la Unión Europea y América Latina y el Caribe, cuyos principales objetivos de cooperación implicaron:

- 1) Fomentar la movilidad de manera intra e interregional, y mejorar las condiciones en las que se desarrolla ésta en la actualidad; y
- 2) Promover el conocimiento científico recíproco de los sistemas de evaluación nacionales existentes, con el objetivo de intercambiar experiencias de éxito en ese ámbito, que permitan perfeccionar los procesos de evaluación de la calidad de la enseñanza superior dentro de los países y entre las regiones continentales.

Y aún cuando, ya se tienen las bases para el desarrollo de este proyecto birregional nacido del Proceso de Bolonia, vale la pena considerar una serie de desafíos pendientes para lograr la cooperación entre la Unión Europea y América Latina y el Caribe, los cuales de manera sucinta nos indica Bugarín (2008:57) se relacionan con:

- 1) Generación de estrategias fehacientes de cooperación entre ambas regiones, debidamente coordinadas;
- 2) Establecer mecanismos de corresponsabilidad y coparticipación financiera, así como nuevos sistemas de financiamiento, que aunado a los tradicionales, permitan la accesibilidad real a la educación superior;
- 3) Consolidar en América Latina, los mecanismos tradicionales de evaluación y tratarlos de empatar con los existentes en la Unión Europea;
- 4) Incentivar las herramientas de comunicación entre ambas regiones que logre el ascenso de América Latina en “la pirámide de prioridades e intereses de la Unión Europea”.

#### **1.4.2 La Conferencia Mundial de Educación Superior 2009**

La más reciente de las cumbres mundiales en materia de educación superior fue la **Conferencia Mundial de Educación Superior 2009, “La Nueva Dinámica de la**

**Educación Superior y la búsqueda del cambio social y el Desarrollo”<sup>37</sup>**, la cual fue el resultado de una serie de reuniones internacionales<sup>38</sup> que han tratado los principales retos de la educación superior para el siglo XXI, y en donde se analizaron los problemas mundiales que se han venido presentando y que finalmente sirvieron como base para la reflexión y la concertación mundial acerca de las metas que se desean alcanzar en materia de educación superior.

La Conferencia mundial contó con una importante participación de ministros y responsables políticos de alto nivel que formaron parte de las mesas redondas y debates, asimismo, estuvieron presentes ministros y jefes de Instituciones, de la sociedad civil y el sector privado, interviniendo además, organismos internacionales como: la Comisión Europea (CE), el Consejo de Europa (CER) y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), así como el Banco Mundial (BM) y el Banco Africano de Desarrollo (BAD). En esta cumbre, también tuvieron la palabra los estudiantes de educación superior quienes manifestaron sus expectativas y lo que esperan de ella, así como el público en general que quisiera intervenir mediante un foro de opinión que se creó para tal efecto.

Los ejes principales de esta Conferencia (UNESCO 2009: 1), fueron la toma de conciencia mundial respecto a la importancia de invertir recursos económicos, materiales y humanos en la construcción de una sociedad del conocimiento y la diversidad, el promover la investigación, la innovación y la creatividad; y evidenciar que la educación superior y la investigación han contribuido en esta última década a la erradicación de la pobreza, al desarrollo sostenible y al logro de los objetivos convenidos internacionalmente en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y en la Educación para Todos (EPT).

En el desarrollo de esta cumbre, se tomaron en cuenta los nuevos desafíos que ha tenido la educación superior desde la Primera Conferencia Mundial de 1998 y se consideraron seis ejes rectores que fueron la columna vertebral de todas sus conferencias y debates.

---

<sup>37</sup> Celebrada en la sede de la UNESCO en París en la semana del 5 al 8 de julio de 2009.

<sup>38</sup> La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior “La Educación Superior en el siglo XXI” celebrada en la sede de la UNESCO en París, del 5 al 9 de octubre de 1998; así como las Seis Conferencias Regionales posteriores (Cartagena de Indias, Macao, Dakar, Nueva Delhi, Bucarest y El Cairo).

Los desafíos que fueron considerados desde la Conferencia Mundial de 1998 pusieron un énfasis en la crisis económica mundial y, consecuentemente, en la función social de la educación superior y su pertinente financiación. Estos nuevos desafíos fueron:

1) La mundialización en la educación superior, que tiene que ver con que hoy en día ya no se investiga ni se enseña ni se comunica como antes, pues vivimos en un mundo internacionalizado que ha generado la movilidad de estudiantes y de ideas en instituciones de todo el mundo y que se traduce en éxodo de competencias<sup>39</sup>;

2) Evitar la brecha digital, que ha nacido a raíz del desarrollo de las nuevas tecnologías y que han generado desigualdades sociales y de conocimiento entre los educandos de diversos países;

3) El principio de educación para toda la vida, el cual se traduce en el interés humano por continuar estudiando y con ello acceder a instituciones de educación superior en anhelo de tener una mejor vida;

4) Enaltecer a los docentes de educación superior, ya que al aumentar la demanda educativa, serán los responsables de formar ciudadanos mundiales socialmente responsables, en este sentido, el interés se centra en generar condiciones laborales y económicas atractivas a los docentes;

5) El desarrollo sostenible de los pueblos, el cual obliga a replantearse las políticas locales en aras de lograr una estabilidad económica interna que permitan acabar con la continua amenaza de la financiación de la educación superior; y,

6) La responsabilidad de continuar con la investigación, como una de las prioridades de la universidad, el generar alumnos competentes que estén incentivados en la investigación y la innovación como fuentes necesarias de riqueza intelectual y económica de la sociedad.

---

<sup>39</sup> Este éxodo significa que los estudiantes se desplazan de sus lugares de origen para conseguir una mejor calidad en la educación superior, lo ideal sería transformar ese éxodo en circulación de competencias y con ello asegurar que todos los países obtengan los beneficios sociales de un estudiante competente.

Los seis ejes rectores<sup>40</sup>, antes mencionados, se traducen en nuevas dinámicas que han venido transformando el panorama de la educación superior y fueron los siguientes:

1. El aumento en la demanda de la educación superior. Lo anterior se refleja en el hecho de que en las últimas décadas la matrícula en la educación superior ha incrementado en el mundo entero en un 50% desde 1999. Ya para 2006, alrededor de 144 millones de alumnos cursaban estudios en este nivel, unos 51 millones más que en 1999.<sup>41</sup> Esto ha provocado una tendencia migratoria a la movilidad estudiantil acentuando una diversidad cultural en las instituciones educativas.<sup>42</sup>
2. La diversificación de la educación superior. Aunado al crecimiento exponencial de la matrícula, y a las tecnologías de la comunicación e información, han surgido una gama amplia de sistemas más complejos y competitivos, que cuentan con nuevas instituciones que prestan servicios educativos diferentes, en este sentido la garantía de la educación de calidad es imperativo para los organismos internacionales.<sup>43</sup>
3. Creación de redes. Esta dinámica tiene que ver con el trabajo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en crear redes de colaboración institucional en la investigación y en la génesis de nuevos conocimientos y su intercambio.<sup>44</sup> La UNESCO ha propiciado seis convenios

---

<sup>40</sup> Se pueden observar en la siguiente página <http://www.unesco.org/es/the-2009-world-conference-on-higher-education/resources/higher-education-the-new-dynamics>.

<sup>41</sup> En las Conferencias Regionales de la UNESCO sobre la educación superior se han planteado la cuestión de cómo mejorar el acceso a la misma a las minorías culturales y lingüísticas, los grupos indígenas, los discapacitados y las personas que viven en zonas remotas.

<sup>42</sup> Ver en <http://www.unesco.org/es/the-2009-world-conference-on-higher-education/resources/higher-education-the-new-dynamics/demand>.

<sup>43</sup> La UNESCO junto con la OCDE creó un portal de información sobre instituciones de educación superior que abarca aproximadamente a 30 países, con ello, se pretende otorgar a los educandos la oportunidad de tomar buenas decisiones, protegerlos de una publicidad engañosa y luchar contra la producción masiva de diplomas desvalorizados, se puede ver el portal en la página <http://www.unesco.org/new/en/education/resources/unesco-portal-to-recognized-higher-education-institutions>.

<sup>44</sup> Como por ejemplo la red ENLACES de América Latina la cual se puede observar en [http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=334&Itemid=292&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=334&Itemid=292&lang=es).

regionales de convalidación de estudios y diplomas, que han sido ratificados por más de 100 Estados.

4. Aprendizaje a lo largo de la vida. Los sistemas de educación superior se enfrentan a los retos de crear nuevos programas que se adapten a la evolución de las necesidades económicas y sociales. Es decir, se busca generar programas pertinentes y acordes a las exigencias del mundo laboral, con lo que se evite el desfase entre lo que se demanda y se oferta profesionalmente hablando.
5. Tecnologías de la información y la comunicación. Las cuales han venido han revolucionar el sistema educativo, y propiamente el de educación superior al incorporar diversos sistemas de educación abierta y a distancia en donde se ha desarrollado el aprendizaje en línea. El reto de la sociedad y de los gobiernos, es garantizar a todos los ciudadanos el acceso a los sistemas digitales, eliminando las barreras que provocan la desigualdad y exclusión social de la población marginada y vulnerable<sup>45</sup>.
6. Responsabilidad social, ya que por medio de la universidad, los graduados pueden dotarse del conocimiento, las competencias y los objetivos para abordar una amplia gama de tareas sociales, económicas y científicas que contribuyan al desarrollo de la sociedad. Por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se ha relacionado con las instituciones de educación superior por conducto del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y del nuevo Programa de repercusiones académicas, a fin de promover su compromiso con la consecución de los Objetivos del Milenio (ODM).<sup>46</sup>

El resultado de esta Conferencia Mundial de Educación Superior 2009 fue el acordar los principales desafíos de la educación superior, haciéndose recomendaciones para los

---

<sup>45</sup> La UNESCO ha colaborado con la comunidad de expertos en recursos educativos de libre acceso, por la cual se puede acceder gratuitamente a más de 3,000 cursos en formato digital.

<sup>46</sup> En donde se realizan investigaciones sobre el desarrollo agrícola, el empoderamiento de la mujer en las ciencias y la tecnología, eliminación de la pobreza y desarrollo sostenible.

gobiernos, las instituciones educativas y la sociedad, estos desafíos tienen que ver con el tipo de educación superior que se espera en el mundo para el siglo XXI, en donde el progreso y el movimiento se entrelacen en una dinámica complementaria (Halimi, 2009: 3) que ayuden a la comunidad universitaria a enfrentar los retos educativos y profesionales.

Los mencionados retos en la educación superior se tradujeron en las nuevas tendencias mundiales de la educación superior para el siglo XXI que enunciaremos a continuación:

1. Enseñanza e investigación. La educación superior debe continuar formando en la investigación como fuente de innovación y creación de nuevos conocimientos, así como en la enseñanza superior de calidad, que prepare a los educandos para la mejor inserción profesional.
2. Bien público y asociaciones privadas. Destacar el papel de los Estados en generar e impulsar políticas que garanticen la igualdad de acceso y oportunidades en la educación superior, entendiéndola como un derecho fundamental de los ciudadanos, con la premisa de permitir la inversión del sector privado en este sector, ya que los recursos públicos no podrán cubrir todas las necesidades, eso sí, sin descuidar la calidad de los servicios educativos que se otorguen.
3. La calidad con relación a la cantidad, la equidad y la diversidad. Será necesario acoger en la educación superior a una población cada vez más numerosa y diversa que incluye a los nuevos estudiantes y a los adultos que desean continuar con sus estudios, permitiendo lo que Georges Haddad llama “la renovación del espíritu de la Edad Media”<sup>47</sup>, en la que se cree un ambiente de movilidad educativa e internacionalización para estudiantes, investigadores y profesores, aumentando el acceso a las nuevas tecnologías de la información y comunicación y conduciendo a los estudiantes al éxito profesional.

---

<sup>47</sup> Ver la entrevista que se le hizo al Director de la División de Enseñanza Superior de la UNESCO, Georges Haddad en la liga: <http://noticias.universia.net.co/publicaciones/noticia/2008/12/02/239659/entrevista-georges-haddad-director-division-educacion-superior-unesco.html>

Habr  equidad social en la medida en la que se otorgue una educación de calidad, y ésta existe sólo si se cuentan con sistemas de evaluación en la enseñanza y en las instituciones que incluyan todas las misiones de la universidad, por ello, no hay que considerar a la calidad como un valor absoluto, sino que debe medirse en función de la pertinencia, los objetivos propuestos y las realidades locales. De ahí, que no sólo se consideren a la investigación, y a las publicaciones y citas como s nimos de calidad en la educación superior, sino que también sean indicadores de calidad: la formación, la inserción de estudiantes y la educación para toda la vida en cada región del mundo.

Asimismo, la calidad no es s nimo de uniformidad, en cualquier circunstancia se debe preservar la diversidad cultural, económica y social del educando como fuente de creatividad e innovación.

4. Libertades y Responsabilidades. La educación superior debe siempre preservar las libertades académicas de pensar, de investigar, de enseñar y de publicar, como pilares imprescindibles en el progreso social, pero a su vez, debe rendir cuentas a los Estados, por la utilización de los fondos públicos; a los estudiantes, por la formación pertinente de conocimientos que los ayuden a insertarse al mundo profesional; y a la sociedad, ya que la educación superior es un factor de progreso social y desarrollo sostenible.
5. Internacionalización y respeto a la diversidad. Se debe incentivar a la creación de organismos regionales en vías de cooperación internacional<sup>48</sup> cuyos objetivos en educación superior sean similares, evitando la importación de modelos que no sean compatibles con la realidad local, preservando en todo momento la diversidad cultural y ling stica de los pueblos.

---

<sup>48</sup> Como el ejemplo del Proyecto Tuning en la Comunidad Europea, y su inserción en los países de Latinoamérica y el Caribe.

6. Formar ciudadanos de la nación y del mundo. Insistiéndose en una educación en valores, en donde la educación superior juegue un papel fundamental en la formación de la justicia, el respeto, la libertad, la solidaridad y los deberes sociales, en los educandos que los ayude a ser mejores ciudadanos frente a su Estado y el mundo, en el que se les permita “ir al encuentro del prójimo y respetarlo dentro de su diferencia” (Halimi, 2009: 6).

Finalmente, de estos desafíos nacen 6 recomendaciones que son consideradas como los mensajes de esta comunidad educativa para el mundo: dos dirigidas a los responsables políticos, dos a las instituciones de enseñanza superior y dos a la UNESCO:

1. A los responsables políticos: considerar a la educación superior como un bien público y de inversión de capital humano futuro, ayudándose del sector privado en la diversificación y financiación e incrementar la cooperación internacional buscando medios novedosos de financiación para que los educandos de países en vías de desarrollo se doten de enseñanza superior de calidad.
2. A las instituciones de educación superior: definir sus estrategias y objetivos a alcanzar en función del contexto y las exigencias de los educandos que reciben, aspirando a la excelencia de todos los ámbitos de especialidad, así como dar el debido reconocimiento a sus docentes, ya sea en la formación, imagen y sueldo, puesto que son la clave del sistema educativo, y fomentar la educación a distancia sin sustituir al docente porque “...nada es más valioso que el contacto personal entre el educando y el profesor.” (Halimi, 2009: 6).
3. A la UNESCO: en aras de la educación para todos, reconocer la función de la educación superior en los sistemas educativos otorgándole el lugar que se merece tanto en sus programas como en su presupuesto y desempeñar arduamente sus funciones: normativa, de ayuda y de observatorio-reunión, para que definan

prácticas idóneas que sirvan de referencia, ayuden a los países deseosos de educación superior y difundan las experiencias e informaciones sirviéndose de estadísticas como herramientas para fomentar la transparencia, respectivamente.

Finalmente, otra de las reuniones multilaterales que se centraron en la educación superior se originó en América Latina, es por ello, y por la importancia regional que esto sugiere, que dicha reunión se analizará en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO II**

# **LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL DERECHO**

## **EN EL MARCO DEL PROYECTO ALFA TUNING**

### **LATINOAMÉRICA**

#### **2.1 El proyecto ALFA Tuning América Latina**

En nuestro continente y como consecuencia de la experiencia del Proceso de Bolonia en Europa, nace la idea de llevar un proyecto similar pero planteada por latinoamericanos y como una herramienta o metodología construida desde las universidades y para las universidades, teniendo como objetivo principal el construir un “espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles de forma articulada, en América Latina”<sup>49</sup>.

Así pues, durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC)<sup>50</sup> celebrada en Octubre de 2002 en la ciudad de Córdoba, España, los representantes de América Latina que participaban en el encuentro, luego de escuchar los resultados de la primera fase del proyecto Tuning europeo, se interesaron en la posibilidad de desarrollar una experiencia similar pero en la región latinoamericana.

---

<sup>49</sup> Objetivo mencionado en el Informe Final del Proyecto-Tuning América Latina.

<sup>50</sup> La UEALC ha celebrado 6 cumbres mundiales como espacios de participación: Río de Janeiro 1999, Madrid 2002, Guadalajara 2004, Viena 2006, Lima 2008 y Madrid 2010.

Desde ese momento, se empezó a preparar la propuesta que fue presentada por un grupo de universidades europeas y latinoamericanas al programa ALFA<sup>51</sup> de la Comisión Europea a finales de octubre de 2003, quien después de aceptarla, durante los meses de julio y agosto de 2004, se encargó de asignar Coordinadores Generales para visitar a 18 países latinoamericanos con el afán de explicar y ajustar dicha propuesta con los Ministros de Educación, realizando conferencias de Rectores e instancias decisoras en los distintos países, por lo que, éste Proyecto se inició formalmente en Octubre de 2004.

La tarea fue iniciada por 62 universidades latinoamericanas debatiendo en 4 grupos de trabajo: Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas, posteriormente y como resultado de la demanda de los países latinoamericanos, se incorporaron 120 nuevas universidades en 8 áreas de conocimiento: Arquitectura, Derecho, Enfermería, Física, Geología, Ingeniería, Medicina y Química. Actualmente el proyecto cuenta con una cobertura en 19 países<sup>52</sup> y en 190 universidades latinoamericanas.

El proyecto en su funcionamiento estructural establece un Comité de Gestión, doce grupos de trabajo, uno por cada una de las áreas temáticas y 19 Centros Nacionales Tuning (CNT). Así pues, el proyecto **ALFA-Tuning Latinoamérica** ha centrado sus objetivos estratégicos en: 1) mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia, protegiendo las garantías de diversidad cultural y autonomía universitaria; 2) contribuir al desarrollo de las titulaciones en base a objetivos previamente marcados, permitiendo ampliar la articulación entre los distintos sistemas de educación superior de América Latina; 3) impulsar una importante escala de convergencia de la educación superior en las doce áreas temáticas mediante las

---

<sup>51</sup> El programa ALFA comenzó en 1994 con el objetivo de reforzar la cooperación en materia de educación superior, co-financiando proyectos dirigidos a mejorar la capacidad de las instituciones de enseñanza superior latinoamericanas y a fomentar la cooperación académica entre las dos regiones. Se ha desarrollado en tres Fases aprobando más de 1,000 proyectos. Actualmente, ALFA se encuentra en su Fase III (2007-2013), dotada de un presupuesto de 85 millones de euros, y estructurada por tres lotes específicos: Lote 1 proyectos conjuntos; Lote 2 Proyectos estructurales; y Lote 3 Medidas de acompañamiento.

<sup>52</sup> Los miembros actualmente son Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

definiciones aceptadas en común de resultados profesionales de aprendizaje; 4) facilitar la movilidad de los universitarios, haciendo hincapié en las competencias que han formado y desarrollado en la escuela; 5) buscar puntos comunes en todas las instituciones de educación superior latinoamericanas, centrados en las competencias genéricas y de cada área de estudio en particular; 6) crear redes capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimulando a la innovación universitaria y a la calidad, mediante la reflexión y el intercambio mutuo; y 7) desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currículos en las áreas acordadas, creando una estructura curricular modelo, expresada en por puntos de referencia para cada área, promoviendo la integración latinoamericana y el reconocimiento de las titulaciones.

Asimismo, el proyecto en su quehacer metodológico tiene 4 grandes líneas de trabajo:

1. Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas). En este punto, se trata de identificar competencias compartidas, que puedan generarse en cualquier titulación y que son consideradas como importantes por todos los grupos sociales y comunes a todas las titulaciones, como por ejemplo, la capacidad de abstracción, análisis y síntesis.

Así también, se trabaja en identificar los rasgos de equivalencia de aquellas competencias específicas por cada una de las disciplinas y que puedan ser perfectamente equiparables y comparables en todos los países de Latinoamérica.

2. Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias. En esta línea se pretende conocer, identificar e inclusive, diseñar, los métodos más pertinentes e idóneos con los que se enseñe, aprenda y evalúe las competencias, con la finalidad de desarrollarlas plenamente, implementándose, inclusive la continua revisión que pueda originar modificación y transformación de estos procesos.
3. Créditos académicos. Esta línea tiene que ver con el desempeño del estudiante, ya que se pretende medirlo mediante créditos académicos. Por ello, es muy importante que se trabaje en identificar el papel que juegan los créditos, la asignación de los

créditos a los cursos, el diseño global del programa de estudio, el cálculo de los créditos con base en el trabajo del estudiante y la relación de este trabajo con los métodos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, anteriormente descritos.

4. Calidad de los programas. La calidad en los programas educativos es pieza fundamental, por ello, la confianza mutua entre las instituciones de educación superior y el reconocimiento de las titulaciones que éstas expidan deben tener como soporte una metodología común contrastada en evaluaciones de calidad.

Este proyecto obtuvo como resultado un diagnóstico general de la educación superior en América Latina, y el que los países participantes centraran su interés en continuar debatiendo a fin de construir el espacio educativo latinoamericano y conseguir los propósitos planteados, asumiendo los nuevos retos de la educación superior en el mundo como son: la incorporación de las técnicas de la comunicación y la información, la actualización continua de los contenidos en los programas académicos otorgando al estudiante oportunidades novedosas de aprendizaje, y que en la actualidad el profesor ha dejado de ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, para dejárselo al estudiante.

Dicho diagnóstico general se expresa en un conjunto de conclusiones que se establecen de manera resumida en el Apéndice 1, y que muestran a grandes rasgos las características especiales de la educación superior en América Latina.

Actualmente, el proyecto de Alfa Tuning Latinoamérica, se encuentra en su segunda fase<sup>53</sup> teniendo como finalidad de la de concluir con el proceso que se inicio en el 2004, consiguiendo que la mayoría de las universidades participantes hayan comenzado a modificar sus estructuras y contenidos curriculares en las distintas áreas específicas de conocimiento basándose en los 4 ejes metodológicos de trabajo e implementando una educación basada en las competencias.

---

<sup>53</sup> ALFA Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social (2011-2013),

En esta nueva fase, los Estados participantes celebrarán 4 reuniones generales<sup>54</sup> incluyendo el cierre del proyecto, para discutir sobre los objetivos y resultados que se han obtenido a lo largo de este gran proceso, ahora ya con quince áreas de conocimiento y 16 grupos de trabajo.

Los objetivos de la segunda fase del proyecto ALFA Tuning Latinoamérica han tomado como columna vertebral el construir un espacio de educación superior en América Latina a través de la convergencia curricular, que se habían propuesto desde la primera fase, sin embargo, incorporan otros objetivos estratégicos, los cuales se resumen en los siguientes:

1. Avanzar en los procesos de reforma curricular basado en un enfoque en competencias.
2. Desarrollar perfiles de egreso conectados con las actuales necesidades y demandas sociales, así como explorar las nuevas experiencias en torno a la innovación social universitaria, en torno al eje de ciudadanía del Proyecto Tuning.
3. Diseñar un sistema de créditos académicos tanto de transferencia como de acumulación, que facilite el reconocimiento de estudios en América Latina.
4. Fortalecer los lazos de cooperación regional, entre los países miembros y otras regiones de educación superior en el mundo.

Este proyecto espera obtener los siguientes resultados: 1) conseguir acuerdos generales sobre la elaboración de los perfiles académico-profesionales de las titulaciones basadas en competencias resultados de aprendizaje en las nuevas 16 áreas temáticas involucradas en el proyecto<sup>55</sup>; 2) obtener propuestas de marcos disciplinares sobre las competencias en 4 sectores (Salud, Ingeniería, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Sociales y

---

<sup>54</sup> La primera reunión ya fue celebrada en la ciudad de Bogotá, Colombia del 18 al 20 de mayo de 2011; la segunda, será en Guatemala, Guatemala del 15 al 18 de noviembre de 2011; las tercera y cuarta reuniones, se tienen acordadas para abril y noviembre del 2012, en las ciudades de Santiago, Chile y Bruselas, Bélgica, respectivamente.

<sup>55</sup> Se han incorporado al proyecto como nuevas áreas temáticas: La Agronomía, Informática, Psicología y una última área transversal que trabajará la Innovación Universitaria.

Humanidades), a partir de las 15 áreas temáticas desarrolladas; 3) lograr la creación de un Sistema de Análisis para anticipar las nuevas profesiones emergentes, con la inclusión de las nuevas competencias que se requieren para ello; 4) implementar del Modelo de Innovación Social Universitaria que describa las dimensiones y competencias que lo configuran y los indicadores posibles para su evaluación; 5) establecer el Sistema de Créditos Académicos para América Latina, así como implementar de estrategias comunes para medir el volumen de trabajo de los estudiantes y su vinculación con los resultados de aprendizaje; y 6) seguimiento de las Redes temáticas de universidades latinoamericanas y europeas y una red de coordinación y responsabilidad política universitaria, en los Centros Nacionales Tuning.

Finalmente, cabe destacar que nuestro país ha tenido una importante intervención en este Proyecto, ya que desde la presentación de la propuesta al Programa ALFA, una de las 8 universidades latinoamericanas pioneras en este proceso fue la Universidad de Guanajuato.

En su integración actual el Centro Nacional Tuning de México se encuentra administrado por la Dirección General de Educación Superior dependiente de la Secretaría de Educación Pública e incorpora, además de la Universidad de Guanajuato a otras 15 Universidades públicas y privadas en la mayoría de las áreas de trabajo y temáticas aprobadas y desarrolladas en el Proyecto ALFA Tuning Latinoamérica. Las Universidades mexicanas participantes se encuentran relacionadas en el Apéndice 2.

## **2.2 Las competencias genéricas en el Proyecto ALFA Tuning América Latina**

De acuerdo al informe final del Proyecto ALFA-Tuning Latinoamérica (P-ALFA), la formación de los estudiantes de educación superior bajo el nuevo paradigma de la Educación Basada en Competencias (EBC) fue tema de debate y discusión desde la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en 1998, derivado del interés en generar una educación superior comprometida con la sociedad y adelantada a los requerimientos de ésta última, con el consecuente deber de adecuar los programas de estudio para lograr la formación de futuros y comprometidos ciudadanos mundiales. Ya que, como apuntan Juan José Irigoyen, Miriam Jiménez y Karla Acuña (2011: 243) "...la formación universitaria que parte de modelos basados en una concepción del conocimiento y de los contenidos como los objetivos primordiales del aprendizaje, está siendo modificada debido al acelerado cambio de los conocimientos", por lo que, concluye, que las nuevas necesidades de la educación universitaria deben apuntar hacia un "nuevo concepto de los saberes", su integración y difusión, ya que hoy en día, no se pueden seguir considerando a los conocimientos como estáticos y reproducibles, sino todo lo contrario, como cambiantes y sujetos a ser aprehendidos.

Así pues, uno de los ejes propuestos en esta Conferencia Mundial de 1998 fue la formación del personal y de los estudiantes basada en competencias y se proclamó como misión educativa el "proporcionar competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades", concluyendo en una de sus propuestas el "ratificar y aplicar los instrumentos normativos regionales e internacionales relativos al reconocimiento de los estudios, incluidos los que atañen a la homologación de conocimientos, competencias y aptitudes de los diplomados, a fin de permitir a los

estudiantes cambiar de curso con más facilidad y aumentar la movilidad dentro de los sistemas nacionales y entre ellos”<sup>56</sup>.

Adicionalmente, el P-ALFA consideró lo que algunos estudiosos habían apuntado en materia de enseñanza de educación superior (Ruiz G: 2009), en el sentido de que las prácticas instruccionales se habían centrado en el dominio declarativo de los conceptos, limitando la posibilidad de realizar análisis posteriores sobre lo aprendido, reorganizando los conceptos y procedimientos en la solución de problemas. Así que, el Proyecto resolvió incluir en su metodología el esquema de la EBC.

A continuación se establecerán los rasgos fundamentales de este esquema basado en competencias que propone el P-ALFA, partiendo del concepto de competencia y su clasificación para que, al final nos centremos en el estudio que hace el propio proyecto, de las competencias genéricas y de las específicas del área del Derecho.

De acuerdo al P-ALFA “el concepto competencia, en educación, se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores).” Continúa indicando que “la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca 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”. Finalmente, indica que la competencia no es una capacidad innata en el ser humano, sino que se desarrolla y construye a partir de motivaciones internas de cada cual.

---

<sup>56</sup> Conferencia Mundial sobre Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, celebrada en la UNESCO, París del 5 al 9 de octubre de 1998.

Es por lo anterior, que algunos autores se han visto en apuros para definir el concepto de competencia (Carabaña J: 2011), y por lo tanto, han llegado a considerar a las competencias no como un listado de conductas del ser humano, sino como "...combinaciones complejas de conocimientos, actitudes, destrezas y valores que se despliegan en el desempeño de la tarea", y que por lo tanto, tienen vinculación no sólo con aspectos meramente cognitivos del aprendizaje, sino también con enfoques humanistas de la formación, los cuales deben verificarse en la ejecución de tareas y en la solución de problemas, es decir, hablar de competencias es entrar en el terreno de la continua ejecución y evaluación que nos permita constatar que aquéllas se han adquirido. Es por ello, que en este concepto, se entrelazan no sólo las cuestiones propiamente humanas con las que nacemos, sino también aquellas que vamos aprendiendo a lo largo de nuestra vida.

Otros autores (Ribes, E: 2011), por el contrario, han tratado de definir el concepto de competencia desde el punto más elemental del lenguaje ordinario, a fin de que los individuos asociemos este concepto a una conducta que nos parezca familiar y en ese sentido, poderla aprehender; al grado de incorporar a la definición de competencia, inclusive el concepto de *talento* (Villalobos, M: 2009) que requiere una persona para la construcción de aprendizajes con la finalidad de acceder al conocimiento y desarrollar habilidades intelectuales de forma integrada e integral con laboriosidad y en circunstancias específicas.

Lo que es bien sabido, es que en el terreno educativo, el término de competencias ha logrado agrupar una serie de elementos fundamentales para el desarrollo y la formación integral de los seres humanos, y es por ello, que en el proyecto ALFA Tuning se ocuparon de fundamentar su estructura y metodología con base en el entendimiento de este complejo concepto.

Ahora bien, a las competencias se les suele clasificar en competencias generales que son las básicas para cualquier área del conocimiento, y las competencias específicas, que son

las estrictamente necesarias para cada disciplina, referidas a la especificidad de propia de cada campo de estudio.

En el P-ALFA se menciona que la enseñanza que se base en la EBC puede aportar a la educación diferentes ventajas tales como:

- 1) Identificar perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio, que ayuden al estudiante a ingresar con éxito al mundo del trabajo y a ser un humano responsable socialmente;
- 2) desarrollar un nuevo paradigma en la educación, en la que el modelo se centra más en el estudiante como un ser capaz de construir su propio conocimiento;
- 3) responder a una sociedad cambiante y demandante de nuevos aprendizajes;
- 4) contribuir a nuevos niveles de ciudadanía y empleabilidad, pues las competencias ayudarán a los graduados a resolver problemas en todos los niveles de ocupación y ante una economía cambiante;
- 5) propiciar una consolidación de un espacio común entre América Latina, el Caribe y la Unión Europea de educación superior, que promueva la excelencia académica y permita el reconocimiento de títulos y estudios universitarios sustentado en la confianza mutua entre las instituciones públicas y privadas, impulsando así, la movilidad de estudiantes y profesores;
- 6) tomar en consideración los acuerdos tomados en la última conferencia iberoamericana de educación celebrada en Montevideo, Uruguay, en la que se resolvió el reforzar las redes regionales de cooperación e intercambio para la construcción de un espacio iberoamericano del conocimiento; y,
- 7) estimular acuerdos para la definición de un lenguaje común, que permita generar perfiles profesionales basados en las competencias adquiridas en las universidades que respondan a demandas sociales.

Asimismo, menciona el P-ALFA que “el diseño y desarrollo curricular basado en competencias constituyen un modelo facilitador” que presenta beneficios para todos los actores del proceso educativo, es decir: para las instituciones educativas, los estudiantes, los docentes, los empleadores, los sistemas educativos nacionales y para la sociedad.

Y así, de acuerdo al Proyecto, los beneficios que se pueden observar para las instituciones educativas de nivel superior, se concentran en impulsar la formación de Universidades que ofrezcan programas de calidad, pertinentes a los problemas de Latinoamérica y el mundo y comprometidos socialmente con la definición de objetivos educativos.

A los docentes, éste modelo de EBC les permite generar seguimiento personalizado del estudiante, para su mejor evaluación; así como un soporte fehaciente en su propia formación continua profesional, dándoles la oportunidad de aportar con base en su experiencia profesional, aquellas ideas, procesos o métodos que sean necesarios a fin de conseguir que los programas de estudio se adecúen pertinentemente a las exigencias laborales del mercado de trabajo.

En los empleadores, el esquema de EBC proporciona graduados altamente capacitados en todas las áreas de desarrollo, conjugando su saber y quehacer con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, lo que genera incrementos en las utilidades empresariales, debido a que el recurso humano se ha formado en un paradigma que lo proyecta como un ser ético, responsable y eficaz, y que lo ayuda a incorporar lo aprendido en el fortalecimiento económico y la permanencia comercial de la empresa o trabajo en el que se encuentre.

Para los sistemas educativos nacionales, las competencias les ofrecen compatibilizar los distintos planes de estudio y diseñar esquemas que tomen en cuenta el tiempo real de los estudiantes, y adicionalmente, les da la oportunidad de que resuelvan sobre los perfiles de egreso para cada área específica de formación.

No es discutible, que este paradigma de la EBC le concede a las sociedades globalizadas la oportunidad de contar con individuos capaces de afrontar los retos y cambios que se exigen a diario, porque en su estructura interna la EBC pretende formar individuos cívicos con aptitudes éticas y responsables que consigan el fortalecimiento de de la llamada sociedad civil.

Y finalmente, este P-ALFA nos muestra los interesantes beneficios que la EBC le ofrece a los estudiantes y graduados: 1) Accede a un currículo derivado del contexto, que tenga en cuenta sus necesidades e intereses puesto que se prevé una mayor flexibilidad; 2) Logra un desempeño autónomo, obra con fundamento, interpreta situaciones, resuelve problemas, realiza acciones innovadoras; 3) Desarrolla su pensamiento lógico, creativo y estratégico, así como sus capacidades de investigar, de comunicarse verbalmente y con apoyo de las TIC´S, en su propia lengua y valiéndose del dominio de otras; 4) Obra éticamente; 5) Incentiva el aprendizaje autónomo sin desprenderse del que nace de los entes colectivos; 6) Da soluciones pertinentes en su entorno laboral y 7) Emite juicios y valoraciones considerando los diversos esquemas de solución de problemas y basándose en hechos conocidos y que ha comprendido perfectamente.

Con base en lo anterior, el P-ALFA se planteó la tarea de definir las competencias generales para América Latina, y para ello, se valieron de la colaboración de los Centros Nacionales Tuning (CNT), quienes presentaron un listado de las competencias generales consideradas como relevantes para cada una de sus naciones, tomando como base las 30 competencias genéricas identificadas en Europa. El resultado de este ejercicio fue la concentración de 85 competencias generales propuestas por los 18 países participantes, quienes al final, acordaron presentar un listado de 27 competencias genéricas. El mencionado listado de competencias generales se indica a continuación:

## Listado de competencias genéricas acordadas para la América Latina<sup>57</sup>

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
9. Capacidad de investigación.
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones.
17. Capacidad de trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21. Compromiso con su medio socio-cultural.
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.

<sup>57</sup> Obtenidas del Informe Final del Proyecto ALFA Tuning Latinoamérica 2004-2007, págs. 44 y 45.

23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
26. Compromiso ético.
27. Compromiso con la calidad.

Finalmente, el P-ALFA pudo concluir que existían 22 competencias convergentes entre los proyectos latinoamericano y europeo, con la agrupación de 5 competencias europeas en dos latinoamericanas, y con la inclusión de tres nuevas competencias generales al proyecto latino.<sup>58</sup>

En la metodología del P-ALFA se utilizó un diseño de muestreo por conglomerados, debido a que los encuestados estaban relacionados entre sí y formaban parte de las mismas universidades, así mismo se tomaron en cuenta como variables a consultar: 1) El grado de importancia o relevancia de la competencia en su opinión y práctica profesional, y 2) El grado de realización, que tenía que ver con el logro o el alcance de dicha competencia, como resultado de haber estudiado la carrera universitaria.<sup>59</sup> Finalmente se creó un Ranking en base a la categorización de las cinco competencias más importantes según los entrevistados, y una variable para cada competencia.

Posteriormente, fueron definidos los grupos de entrevistados y el número de ellos: 1) Académicos: que fueron docentes universitarios en algunas de las áreas de conocimiento<sup>60</sup>; 2) Graduados: considerados aquellos que habían concluido

<sup>58</sup> Las competencias nuevas que se generaron en el proyecto latinoamericano fueron: responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con la preservación del medio ambiente y compromiso con su medio socio-cultural. También se indican las tres competencias europeas que no fueron consideradas en el proyecto latino: conocimientos y culturas de otros países, iniciativa y espíritu emprendedor y motivación de logro.

<sup>59</sup> Para valorar estas dos variables los entrevistados debían usar la siguiente escala: 1 = nada; 2 = poco; 3 = bastante y 4 = mucho.

<sup>60</sup> Cada Universidad reunió la información de por lo menos 30 académicos del área temática en que participara la Institución.

completamente un programa de estudios o carrera universitaria completa en alguna de las áreas del Proyecto<sup>61</sup>; 3) Estudiantes: personas que se encontraban estudiando los dos últimos años de un periodo formativo en alguna de las áreas del P-ALFA de las universidades participantes, o que se encontraban por conseguir su título<sup>62</sup>; y finalmente, 4) Empleadores: que incluyeron a personas y organizaciones que habían contratado a los egresados de las Universidades, o que ofrecían interesantes puestos de trabajo para aquéllos<sup>63</sup>.

Adicionalmente, el P-ALFA se propuso varias alternativas para llevar a cabo la consulta, así, cada CNT o universidad participante podía ocupar la que más le conviniera considerando sus propios recursos.

Las modalidades propuestas fueron: 1) Consulta en línea, que implicó la elaboración de un cuestionario electrónico que fue difundido a todas las universidades, mismo que siempre estuvo a disposición de los participantes en la página web del P-ALFA; 2) Consulta con reunión explicativa, en la que las universidades dieron a un grupo información acerca del proyecto y sus objetivos, y al finalizar les presentaron el cuestionario escrito para que pudieran contestarlo; Consulta por correo postal, la cual consistió en enviar los cuestionarios impresos a los entrevistados, con una carta de presentación y la petición de responder la encuesta y remitirla a la institución emisora.<sup>64</sup>

Durante los meses de abril, mayo y parte de junio de 2005, sesenta y dos universidades de los dieciocho países participantes, se dedicaron a definir las modalidades a ocupar, así

---

<sup>61</sup> En este caso, las Universidades debieron entrevistar a un mínimo de 150 graduados del área que participaba, y en los casos de instituciones participantes en las que no existía suficiente número de graduados, se permitió integrar graduados de otras instituciones similares del mismo país.

<sup>62</sup> De igual manera que en el caso de los graduados, las Universidades debieron entrevistar a un mínimo de 150 estudiantes del área temática participante. De acuerdo con el P-ALFA, la inclusión de los estudiantes dentro de los entrevistados, fue una significativa aportación respecto al proyecto europeo, que no los incluyó en su estudio.

<sup>63</sup> Cada Universidad debió recabar información de al menos 30 empleadores.

<sup>64</sup> La recopilación de toda la información en cada una de las modalidades quedó a cargo de las universidades participantes en coordinación con los Centros Nacionales Tuning.

como a realizar la consulta, obteniéndose al final más de veintidós mil cuestionarios en toda América Latina.<sup>65</sup>

Los datos y los resultados fueron en verdad enriquecedores para los integrantes del proyecto, ya que permitieron realizar un análisis en cuatro niveles: 1) El general, en donde se presentaron los resultados de los académicos, graduados, estudiantes y empleadores de toda América Latina; 2) Por área temática, en donde se presentó el comportamiento de estos cuatro grupos, con relación a cada disciplina; 3) Por país, y 4) por institución.<sup>66</sup>

Del análisis GENERAL, el proyecto ALFA obtuvo en total 22,609 cuestionarios de los cuales, la gran parte fueron recibidos de los estudiantes (9,162), seguido por los cuestionarios de los graduados (7,220), y finalmente, los de académicos (4,558) y empleadores (1,669).

Así también, se presentaron tres niveles: Por grupo, por variable y factorial y análisis por varianza. Para efectos de esta investigación, sólo nos remitiremos a los dos primeros niveles, y a las conclusiones que se obtuvieron para cada caso.<sup>67</sup>

Considerando los cuestionarios hechos a los Académicos de América Latina, podemos observar su compromiso con la calidad educativa, la ética profesional y la aplicación de los conocimientos adquiridos para la solución de problemas planteados, por ello, las seis competencias generales más importantes fueron: 1) Compromiso ético; 2) Capacidad de aprender y actualizarse; 3) Capacidad de abstracción, análisis y síntesis; 4) Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; 5) Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas y 6) Compromiso con la calidad.

---

<sup>65</sup> Los datos fueron analizados por Jon Paul Laka y José Luis Narvaiza, estadísticos de la Universidad de Deusto, quienes fueron los responsables de la elaboración de las tablas, gráficos y cuadros de análisis de los datos con los que trabajaron los grupos, los cuales se encuentran disponibles en la página web del P-ALFA .

<sup>66</sup> En el P-ALFA sólo se muestran los resultados general y por área temática, ya que la información de los países e instituciones educativas se consideró información sensible.

<sup>67</sup> Si se desea profundizar en los resultados obtenidos para cada grupo en las competencias generales, revisar el proyecto ALFA a partir de la página 50 y siguientes.

Los graduados por su parte, estuvieron de acuerdo con los Académicos en darle mayor importancia a cinco de las anteriores competencias generales, siendo la única competencia diferente a aquella vinculada con la capacidad para tomar decisiones, la cual como bien es sabido, los ayuda a posicionarse como profesionales en cada uno de los campos laborales.

Al incorporar a los Estudiantes en los cuestionarios del Proyecto ALFA, se esperaron interesantes resultados en el tema de las competencias, y fue muy interesante darse cuenta, de que los educandos coincidieron perfectamente con Académicos y Graduados en las competencias generales que se consideran más importantes, lo anterior da vista, de que en los estudiantes universitarios existe un compromiso real con la calidad, el conocimiento y su aplicación a los problemas planteados, así como con el conducirse éticamente en el desempeño de su profesión.

Finalmente, los Empleadores también se sumaron a darle importancia a las competencias generales anteriormente mencionadas, siendo la única diferencia aquella vinculada con la capacidad de trabajar en equipo que deben formar los educandos desde la Universidad, y esto es lógico, porque la gran mayoría de las estrategias laborales que posicionan a los profesionales en sus empleos, tiene que ver con la capacidad para conocer, resolver y evaluar situaciones laborales como parte de un grupo de personas, lo cual, enriquece las decisiones que se toman en el trabajo.

El análisis general que mostramos, también nos presentó aquellas competencias generales que resultaron ser menos importantes para Académicos, Graduados, Estudiantes y Empleadores, y aun cuando la formación en la universidad de estas competencias representa ventajas absolutas para obtener un mejor empleo, así como la responsabilidad social, los entrevistados latinoamericanos coincidieron en que las competencias menos importantes son: 1) Compromiso con su medio socio-cultural; 2) Compromiso con la preservación del medio ambiente; 3) Habilidad para trabajar en contextos internacionales y 4) Capacidad de comunicarse en un segundo idioma.

## 2.3 Las competencias específicas del Derecho en el Proyecto ALFA Tuning América Latina

Así pues, y como lo mencionamos anteriormente, a parte de las competencias genéricas, en el P-ALFA se ocuparon por generar un informe detallado de las competencias específicas o profesionales para las doce áreas de conocimiento que fueron base para este proyecto. Dentro de estas áreas temáticas se encuentra el Derecho; a continuación mostraremos en forma resumida el resultado del informe en esta disciplina.<sup>68</sup>

El grupo de Derecho del P-ALFA se constituyó en febrero de 2006 en San José de Costa Rica<sup>69</sup>, y tomó como punto de partida la "...necesidad de: a) modernizar la enseñanza del Derecho, ajustándola a los nuevos tiempos y realidades; b) lograr un sistema que cubra plenamente las necesidades del futuro profesional y de los empleadores; avanzar en un proceso de internacionalización en la enseñanza del Derecho, que permita la movilidad de los estudiantes, profesionales y académicos, y d) incrementar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje con un modelo transparente".

Por lo tanto se coincidió en el profundizar en un modelo educativo basado en el desarrollo de las competencias de los estudiantes, considerando como indicadores fundamentales la forma de concebir al currículo en América Latina y el nivel de graduación en Derecho. Y por ello, se tomó en cuenta que la disciplina jurídica es una de las más conservadoras que sigue plasmando en su currículo modelos tradicionales educativos, en los que el docente sigue siendo el centro del proceso y los contenidos (que son los sistemas jurídicos nacionales) se transmiten a los estudiantes de manera acrítica y para la memorización, asimismo, se consideró que los abogados obtienen en promedio su título profesional en cinco años, teniendo la oportunidad de realizar estudios de posgrado y con ello fomentar la educación continua.

---

<sup>68</sup> Ya que el informe completo y detallado se encuentra en la página web del Proyecto ALFA-Tuning Latinoamérica <http://tuning.unideusto.org/tuningal>.

<sup>69</sup> El grupo de Derecho se integró por los representantes de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, España, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

Asimismo, el Informe ALFA consideró el contexto socio-económico en el que se enseña Derecho en América Latina, por lo que “el retorno a la democracia, el reconocimiento a los derechos humanos, las crisis de los Estados y el problema de la migración”, entre otros, han sido factores fundamentales en la construcción de programas que formen profesionales del Derecho capaces de entender y aprender pese a estas condicionantes.

Es por ello, que los resultados del Informe ALFA en el área jurídica nos ha mostrado que hoy en día la “titulación en Derecho brinda el acceso a múltiples funciones y actividades profesionales” las cuales pueden estar vinculadas con los sectores públicos y privados, y en un eje temático que abarca desde los conocimientos tradicionales del Derecho, hasta las áreas innovadoras de la iniciativa privada.

De hecho, y coincidiendo con el Informe, se sigue reconociendo a la docencia del Derecho como un área reservada para juristas, la cual ha venido creciendo en las últimas décadas en América Latina.

A continuación se muestra un extracto del cuadro de las principales funciones y actividades que desempeñan los graduados del Área de Derecho<sup>70</sup>:

<b>Perfil de funciones Profesionales en el Área</b>	
Funciones Públicas	Magistraturas y Jueces, Ministerios Públicos y Procuradores de Justicia, personal jurídico y auxiliares en la administración de justicia, como Notarios y Funcionarios Públicos, en los distintos órdenes de gobierno de los Estados: Federación, Entidades Federativas, Provincias, Municipios y Ayuntamientos.

<sup>70</sup> El cuadro completo se puede observar en el Informe del Grupo de Derecho en el Informe Final del Proyecto ALFA-Tuning Latinoamérica 2004-2007, en la página 112.

Funciones Privadas	Abogado litigante y asesor jurídico, investigadores universitarios y doctrinarios, así como miembros de instituciones privadas no gubernamentales.
Funciones Docentes	En instituciones Públicas y Privadas, en los niveles de licenciatura, Maestrías y Doctorados.

Como resultado del trabajo del Grupo de Derecho se elaboró un listado de 24 competencias específicas o profesionales para el área, con base en una consulta en cuanto al nivel de importancia atribuido a cada una de las competencias y al grado de realización de las mismas. Por su grado de importancia en esta investigación, nos permitimos indicarlas en la siguiente tabla<sup>71</sup>:

### **Lista de Competencias Específicas de Derecho**

<b>V01</b>	Conocer, interpretar y aplicar los principios generales del Derecho y del ordenamiento jurídico.
<b>V02</b>	Conocer, interpretar y aplicar las normas y principios del sistema jurídico nacional e internacional en casos concretos.
<b>V03</b>	Buscar la justicia y la equidad en todas las situaciones en las que interviene.
<b>V04</b>	Estar comprometidos con los derechos humanos y con el Estado social y democrático de Derecho.
<b>V05</b>	Capacidad de ejercer su profesión trabajando en equipo con colegas.
<b>V06</b>	Capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios como experto en Derecho contribuyendo de manera activa a sus tareas.
<b>V07</b>	Comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos-entre otros-considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho.
<b>V08</b>	Ser consciente de la dimensión ética de las profesiones jurídicas y de la responsabilidad social del graduado en Derecho, y actuar en consecuencia.

<sup>71</sup> La cual fue igualmente tomada del Informe Final del Proyecto, páginas 113 y 114.

<b>V09</b>	Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente.
<b>V10</b>	Capacidad de dialogar y debatir desde una perspectiva jurídica, comprendiendo los distintos puntos de vista y articulándolos a efecto de proponer una solución razonable.
<b>V11</b>	Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos.
<b>V12</b>	Conocer la lengua extranjera que permita el desempeño eficiente en el ámbito jurídico (inglés, portugués y español).
<b>V13</b>	Capacidad para usar la tecnología necesaria en la búsqueda de la información relevante para el desempeño y actualización profesional.
<b>V14</b>	Capacidad para aplicar criterios de investigación científica en su actividad profesional.
<b>V15</b>	Capacidad para aplicar sus conocimientos de manera especialmente eficaz en una tarea determinada de su profesión.
<b>V16</b>	Capacidad de enfrentar nuevas situaciones y contribuir a la creación de instituciones y soluciones jurídicas en casos generales y particulares.
<b>V17</b>	Capacidad para redactar textos y expresarse oralmente en el lenguaje fluido y técnico, usando términos precisos y claros.
<b>V18</b>	Capacidad para analizar una amplia diversidad de trabajos complejos en relación con el Derecho y sintetizar sus argumentos de forma precisa.
<b>V19</b>	Capacidad para tomar decisiones jurídicas razonadas.
<b>V20</b>	Comprender y relacionar los fundamentos filosóficos y teóricos del Derecho con su aplicación práctica.
<b>V21</b>	Demostrar conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico.
<b>V22</b>	Capacidad de actuar jurídica y técnicamente en diferentes instancias administrativas o judiciales con la debida utilización de procesos, actos y procedimientos.
<b>V23</b>	Capacidad para decidir si las circunstancias de hecho están suficientemente claras para poder adoptar una decisión fundada en Derecho.
<b>V24</b>	Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las

	que representa.
--	-----------------

La consulta sobre competencias profesionales se realizó en 13 países<sup>72</sup> durante los meses de abril y mayo del 2006, y se utilizó la misma metodología de análisis y obtención de resultados que en el análisis de las competencias genéricas.

Se recibieron 2,216 encuestas cuyos participantes fueron al igual que en las competencias generales: académicos, estudiantes, graduados y empleadores.<sup>73</sup> Siendo sorprendentemente de los estudiantes, de quienes el Proyecto ALFA recibió mayor participación con el 38.40% de las entrevistas realizadas.

Cabe mencionar el compromiso de nuestro país en el desarrollo de este proyecto, ya que de todos los Estados participantes, México fue quien más encuestas aportó al informe, las cuales formaron un importante parámetro para la comparación entre las competencias específicas.<sup>74</sup>

Finalmente, el Grupo de Derecho pudo llegar a las siguientes conclusiones:

Las seis competencias profesionales más importantes en los cuatro grupos encuestados fueron:

**V09** Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente.

**V24** Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa.

---

<sup>72</sup> Los países participantes fueron: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

<sup>73</sup> El cuadro de número de encuestados por país y grupo se encuentra en el Informe Final, en la página 114.

<sup>74</sup> México por país y por grupo aportó un total de 281 encuestas, seguido de Ecuador y Perú con 264, siendo Venezuela el país con menos encuestas al entregar al informe tan solo 57.

- V01** Conocer, interpretar y aplicar los principios generales del derecho y del ordenamiento jurídico.
- V08** Ser consciente de la dimensión ética de la profesión jurídica y de la responsabilidad social del graduado en derecho y actuar en consecuencia.
- V19** Capacidad de tomar decisiones jurídicas fundamentadas.
- V17** Capacidad para redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros.

De estas competencias, los empleadores encuestados consideran que las más relevantes en todo profesional del Derecho son las vinculadas con el conocimiento, la interpretación y la aplicación de las normas y los principios que forman su sistema jurídico, así como las relacionadas con la actuación ética y diligente en la defensa de los intereses de sus representados.

A diferencia de los Empleadores, los Académicos, Graduados y Estudiantes, señalan a la capacidad de razonar y argumentar jurídicamente como la competencia específica de mayor importancia en la formación universitaria, coincidiendo con los Empleadores en la actuación ética y diligente.

De igual manera, que en el análisis de las competencias generales, el Proyecto ALFA nos muestra las seis competencias profesionales menos importantes en los cuatro grupos encuestados, siendo estas:

- V12** Conocer una lengua extranjera que permita el desempeño eficiente en el ámbito jurídico (inglés, portugués y español).
- V06** Capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios como experto en Derecho contribuyendo de manera efectiva a sus tareas.
- V05** Capacidad de ejercer su profesión trabajando en equipo con colegas.

- V11** Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos.
- V18** Capacidad para analizar una amplia diversidad de trabajos complejos en relación con el Derecho y sintetizar sus argumentos de forma precisa.
- V14** Capacidad para aplicar criterios de investigación científica en su actividad profesional.

Cabe observar, que al igual que en los resultados que arrojaron las encuestas sobre competencias genéricas, los entrevistados señalan al conocimiento de una lengua extranjera y el trabajo en equipo, interdisciplinario y entre colegas, como competencias de menor importancia.

Finalmente, y haciendo un análisis de las propias competencias específicas, se observa que cada una de ellas exige del profesional del Derecho un conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes que son necesarios para formar parte del mercado laboral en Latinoamérica, como individuos comprometidos y responsables socialmente.

Como se pudo observar a lo largo de este Proyecto, y considerando las nuevas tendencias y retos de la educación superior mostradas por las distintas reuniones internacionales, las competencias tanto profesionales como específicas para todas las áreas de conocimiento, son fundamentales en los modelos educativos de educación superior, y en la medida en la que los sistemas nacionales puedan adaptar estos modelos a sus esquemas de educación superior, podrán garantizar la formación de estudiantes responsables con la sociedad, ya que al contar con conocimientos, habilidades y aptitudes medibles y comprobables, podrán resolver fehacientemente los problemas que se les presenten no sólo en su vida profesional, sino en todos los ámbitos familiares y sociales en los que formen parte.

En el siguiente capítulo, se analizará una de las tendencias mundiales de la educación superior, y que apunta a convertirse en un eje rector de los sistemas educativos mundiales en aras de adaptar sus sistemas al nuevo paradigma de la educación basada en competencias.

## 2.4 Las competencias que se exigen a los profesionales del Derecho en México

Ahora bien, en este apartado es de nuestro interés mostrar algunos trabajos y documentos de la doctrina e investigación jurídica que se relacionan con las competencias profesionales que actualmente se exigen a los egresados de la licenciatura en Derecho en México.

El primero de estos trabajos, corresponde a la profesora Ana Laura Magaloni Kerpel, quien en una ponencia denominada: “*Los grandes desafíos de la Educación Legal en México: El Programa del Derecho en el CIDE*”, nos relata la experiencia en la creación y diseño del programa de la licenciatura en Derecho en el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE).<sup>75</sup>

En este documento, la Doctora Ana Laura Magaloni nos habla no sólo de la necesidad de adaptar los programas de estudio de la licenciatura en Derecho a los cambios sociales, económicos y políticos del entorno, sino del desafío que representa para la ciencia jurídica el crear modelos educativos que formen a los futuros abogados en los conocimientos y destrezas que la sociedad demanda.

Hace una fuerte crítica a los planes y programas de estudio tradicionales que existen en nuestro país, y concretamente, a la enseñanza del derecho que hoy en día se traduce en la transmisión unilateral de conocimientos al estudiante, y en donde éste, es un mero receptor y “cumple” con su aprendizaje al ceñirse a la metodología memorística que ha impuesto el esquema tradicional.

Con base en ese contexto, y para justificar la construcción del nuevo programa de la licenciatura en Derecho del CIDE, la profesora se hace una pregunta fundamental: ¿Qué

---

<sup>75</sup> Esta ponencia fue presentada ante la Asociación Mexicana-Alemana de Juristas en la Universidad Iberoamericana.

se espera del abogado en esta sociedad de cambios? o mejor dicho ¿cuál es el papel del abogado en México?

Para contestarse estas interrogantes, la Doctora hace alusión preponderantemente a las competencias que los futuros abogados deben formar en la Universidad (en este caso en el CIDE), y propone, como metodología central del plan de estudios del CIDE la estrategia del “estudio del caso” que instrumente al abogado del siglo XXI en las habilidades y destrezas prácticas que lo fortalezcan como profesional de éxito. En ese sentido, la Profesora Magaloni, nos hace referencia a las principales competencias que se pretenden formar con el nuevo plan de estudios del CIDE.

Como punto de partida, la Profesora considera al abogado como “...un profesionista y un servidor...”, ya que el abogado “...sirve a quien necesita resolver un problema, [o para] pacificar un conflicto o simplemente prevenir su existencia a través de un buen consejo legal...”, y nos menciona como competencias que se esperan del abogado a las siguientes:

1. Posee vocación en el servicio.
2. Conoce de la realidad social.
3. Evalúa intereses en contradicción.
4. Tiene capacidad de análisis para construir y argumentar soluciones jurídicas, justas, eficientes y eficaces.
5. Es sensible al costo de las implicaciones sociales de las soluciones propuestas.
6. Es consciente del servicio que le presta a la sociedad.
7. Comprende el valor social de la abogacía.
8. Da solución pronta a problemas reales.
9. Se conduce de manera ética en el ejercicio de su profesión.

10. Es honesto frente a sus clientes.

Finalmente, la Profesora Magaloni nos indica que para en la formación del abogado de este siglo el aspecto interdisciplinario es un requisito imprescindible, pues "...las normas, por sí solas, no le dan al abogado las herramientas analíticas que requiere para entender el contexto social en el que operan tales normas".

Como se observa en esta ponencia, la Profesora hace hincapié en aquellas competencias que deben ser formadas desde la universidad para que los profesionales del derecho se desempeñen con éxito en el ejercicio de su profesión. Y es de destacar, que la ocupación del programa de la licenciatura en derecho del CIDE, consiste en formar verdaderos operadores jurídicos cuyas habilidades y destrezas trasciendan el orden del saber, y se traduzcan en verdaderos servidores que consigan la paz social.

En un ensayo de Jorge Orozco Flores denominado "*Desafíos del abogado para el próximo siglo*"<sup>76</sup>, nos indica que debido a las transformaciones sociales, económicas y políticas que ha sufrido el mundo ahora tenemos "un nuevo derecho globalizado", y que por ello, el abogado del siglo XXI se enfrenta a nuevos desafíos profesionales.

Estos desafíos, desde nuestro punto de vista, se traducen en un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, que según Orozco, deben desarrollar los profesionales del derecho, es decir, en las competencias que la sociedad mundial espera de los abogados.

Estas competencias profesionales son las siguientes:

1. Desarrolla creatividad para satisfacer las necesidades de una sociedad internacional en constante cambio.
2. Construye una paz verdadera y un orden jurídico continente de la justicia social.

---

<sup>76</sup> Que puede observarse en la Revista Vínculo Jurídico, página electrónica: <http://www.uaz.edu.mx/vinculo/webrvj/rev40-2.htm>

3. Muestra apego por los valores jurídicos de seguridad, certeza, igualdad y justicia.
4. Comprende los instrumentos internacionales que inciden en la protección de los derechos humanos, de la preservación del medio ambiente y de la cooperación internacional.
5. Lucha en contra de la corrupción social y las organizaciones criminales a gran escala.
6. Analiza los movimientos sociales propiamente internos de los países pero que trascienden a nivel internacional.
7. Conoce la dimensión internacional, tanto de las cuestiones sustantivas como de las instrumentales.
8. Ejerce la profesión de manera multidisciplinaria.
9. Se conduce de manera ética en el ejercicio de su profesión.
10. Busca la calidad del servicio jurídico que presta a la sociedad.
11. Estructura con su desempeño el tejido social.
12. Es promotor de la concreción del Estado de Derecho.
13. Se adapta a las necesidades de una sociedad en continuo cambio.
14. Se ocupa en la construcción de una sociedad humanista.
15. Es consciente de la dimensión y trascendencia de sus responsabilidades sociales.
16. Es tenaz y evita las tentaciones de logros fáciles y rápidos.
17. Se adhiere a las virtudes de sencillez, templanza, prudencia, responsabilidad y moderación en su ejercicio profesional.

Como se puede observar, en este ensayo las competencias esperadas de los abogados deben desarrollarse bajo la comprensión de la actividad profesional en un mundo globalizado, es decir, asume que el profesional del derecho no sólo se verá involucrado en actividades locales, sino que se enfrentará a retos que superen las fronteras de su saber, de su hacer y de su ser.

Finalmente, en un extraordinario trabajo de los profesores de la Universidad Panamericana Juan Abelardo Hernández Franco, Hugo Saúl Ramírez García y Jaime Olaiz González denominado *“Nuevos perfiles de la educación jurídica en México”*<sup>77</sup>, nos exponen que unos de los principales retos que enfrenta la enseñanza del derecho en México es “...formar egresados...que estén a la altura para competir con abogados de universidades extranjeras de gran prestigio mundial...[por ello]...el abogado requiere mayor pericia en el manejo del lenguaje, datos, palabras y representaciones visuales y orales.” Es decir, conseguir a un prestador de servicios “simbólico-analíticos”.

Y en ese contexto, los profesores nos proponen diseñar un programa de estudio en el cual la Universidad Panamericana busque horizontes más lejanos y dote a los estudiantes de Derecho de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios en su desempeño profesional. Y así, nos enlistan de manera concreta las siguientes competencias necesarias en los abogados:

1. Domina las reglas del discurso jurídico y las formas de expresarlo.
2. Conoce las áreas del Derecho en forma integral y su operatividad.
3. Identifica las técnicas de interpretación y aplicación jurídicas.
4. Analiza las diferentes corrientes del pensamiento jurídico y su aplicación.
5. Aplica las técnicas y principios metodológicos en la investigación del Derecho.

---

<sup>77</sup> En su capítulo III denominado El nuevo profesional del Derecho.

6. Conoce la historia y la teoría del Derecho.
7. Analiza los fundamentos económicos, sociológicos y filosóficos del Derecho.
8. Domina los principios de la ciencia jurídica y su aplicación.
9. Comprende los problemas jurídicos y sociales.
10. Resuelve conflictos de manera oportuna y prudente.
11. Maneja adecuadamente la legislación.
12. Argumenta lógica y congruentemente.
13. Desarrolla su capacidad analítica y crítica ante problemas jurídicos.
14. Impregna de valores los asuntos en los que trabaja.
15. Integra diversas áreas del conocimiento.
16. Se desarrolla de manera autodidacta.
17. Se relaciona fácilmente con empleadores.
18. Participa en la investigación académica.
19. Se adapta al trabajo en equipo.

Y así, después de enumerar las competencias que desean formar en los estudiantes de la Universidad Panamericana, los Profesores concluyen que el colegio de derecho "...al igual que la Universidad de Michigan, busca entre sus prioridades formar a sus alumnos para actuar de manera interdisciplinaria."

En resumen, como se ha podido mostrar en los tres trabajos anteriores, los profesionales del Derecho en México, coinciden en la necesidad de formar a los abogados en los conocimientos, habilidades y actitudes que los preparen para desempeñarse con éxito en el desempeño de su labor.

Y concluyen desde su perspectiva educativa, aquellas competencias que deben desarrollar los futuros estudiantes de la carrera, al hacer hincapié en que en la medida en la que se cambien los planes de estudio y se adapten al nuevo paradigma de la educación basada en competencias, las universidades formarán profesionales que respondan a la sociedad contemporánea mundial.

## **CAPÍTULO III**

### **ESTUDIO DE CASO**

#### **3.1 Contexto institucional**

Para efectos de nuestra propia investigación consideramos a la Universidad Tecnológica de México, S.C. (en adelante UNITEC), como la institución de educación superior fuente de información y análisis, por ello, fue necesario familiarizarnos con su contexto, el cual incluye entre otras cosas: sus antecedentes, filosofía y modelo educativo, que resultan importantes para comprender el alcance de nuestro ejercicio. Asimismo, se eligió a la Licenciatura en Derecho del Campus Sur, en su modalidad escolarizada, tomando en cuenta los últimos cuatro cuatrimestres, de ambos turnos: matutino y vespertino. A continuación detallamos esta información, la que va íntimamente vinculada a nuestra investigación.

La UNITEC es una institución de educación superior con más de 46 años de trayectoria educativa, que nace en el año de 1966 en la ciudad de México, siendo sus primeras licenciaturas la de Contaduría Pública y Administración de Empresas. A finales de los años setentas, la UNITEC ya contaba con un plantel educativo en la Avenida Marina Nacional y con un modelo educativo cuatrimestral que permitiera abrir tres periodos de inscripción al año, y que la hizo distinguirse del resto de las instituciones de educación superior.

Pero fue hasta el año de 1982 cuando en la UNITEC nace la licenciatura en Derecho la que cuenta al día de hoy con más de 13,000 egresados<sup>78</sup>. La década de los noventas y principios del siglo XXI, marcó un importante pauta de crecimiento de la UNITEC, ya que logró sumarse dos Campus más en el Distrito Federal: Cuitlahuac (1990) y Sur (1997) y dos, en el Estado de México: Atizapán (1999) y Ecatepec (2002).

En los primeros diez años del presente siglo, la UNITEC logra consolidarse como una institución de educación superior de alta calidad, logrando obtener la acreditación lisa y llana por parte de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), así como el reconocimiento por parte de la Secretaría de Educación Pública como una institución de excelencia académica.

En el 2008, la UNITEC es adquirida por Grupo Laureate, corporación educativa internacional con universidades e instituciones de educación superior en todo el mundo, lo que hace que la universidad sea un portal de conocimiento en nuestro país, pero con difusión internacional.

Ya en la presente década, la universidad incorpora a su modelo educativo a las carreras ejecutivas que tienen como finalidad otorgar educación superior de calidad a todas aquellas personas mayores de 25 años que necesiten combinar sus estudios con el trabajo, así como el Campus Virtual UNITEC cuya flexibilidad ha conseguido la incorporación de muchos alumnos que desean continuar sus estudios bajo la modalidad a distancia.

La filosofía de la UNITEC consiste en: “Generar y ofrecer servicios educativos en los niveles medio superior, superior y posgrado; conjugando educación científica y tecnológica sobre una base de humanismo; promoviendo una actitud de aprendizaje permanente, una cultura basada en el esfuerzo y un espíritu de superación; combinando la profundidad en el estudio de cada disciplina con una visión amplia de la empresa, la sociedad y la vida;

---

<sup>78</sup> Información obtenida de la página de la universidad la cual puede consultarse en <http://www.unitec.mx/nuestra-trayectoria>.

buscando elevar permanentemente la calidad académica; adecuando nuestros procesos educativos a las diversas necesidades de los estudiantes, y aprovechando eficientemente los recursos de la institución para dar acceso a grupos más amplios de la sociedad”.<sup>79</sup>

Como ya hemos mencionado, el revolucionario modelo educativo de la UNITEC está basado en plan cuatrimestral de estudios que organiza actualmente ochenta programas educativos y sus materias que facilita el que la universidad abra tres periodos de inscripción al año en su modalidad tradicional. Hoy en día, existen otras modalidades a parte de la tradicional: Ejecutiva, flexible<sup>80</sup> y en línea.

Las áreas de conocimiento de la UNITEC son: 1. Económico-administrativa; 2. Social; 3. Salud; 4. Hospitalidad y Turismo; 5. Ciencias y artes para el diseño y 6. Ingeniería. Así también, la oferta educativa de la institución se ha expandido a nivel medio superior (PREPA UNITEC) y a estudios de posgrado, los cuales incluyen maestrías presenciales y en línea.

El Campus Sur, en el cual se ha centrado nuestra investigación, cuenta actualmente con una comunidad educativa de más de 14,000 alumnos<sup>81</sup> y más de 600 profesores, quienes se encuentran inscritos en las áreas de conocimiento señaladas en el párrafo anterior.

La licenciatura en Derecho pertenece a la Facultad de Administración y Ciencias Sociales (FACS), y tiene como objetivo general: "Conocer, interpretar, y aplicar el marco jurídico para promover soluciones integrales a problemas legales que se presentan en las empresas y entre particulares." En su modalidad tradicional, ésta licenciatura ofrece un plan de estudios organizado en nueve cuatrimestres, que implican tres años aproximadamente.

---

<sup>79</sup> Información obtenida de la página de la universidad la cual puede consultarse en <http://www.unitec.mx/filosofía>.

<sup>80</sup> La Modalidad Flexible da solución para quienes dejaron inconclusos sus estudios universitarios y desean obtener un título profesional, gracias a ella, se cuenta con un sistema de equivalencias, en el que el alumno recupera las materias que haya cursado en el pasado, ya sea en la propia universidad o en otras instituciones de educación superior con reconocimiento de validez oficial.

<sup>81</sup> Se consideran alumnos de Prepa UNITEC, Licenciaturas e Ingenierías, en sus modalidades: Tradicional, a distancia, ejecutivas y flexibles.

Las áreas de conocimiento que aborda la Licenciatura en Derecho de la UNITEC incluyen las ramas pública, privada y social de la disciplina jurídica en sus aspectos sustantivos y procesales.

Asimismo, y gracias al esfuerzo conjunto de la comunidad educativa de la licenciatura en Derecho del Campus Sur, fue que el 5 de octubre del 2012 se obtuvo la acreditación que otorga el Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho (CONFEDE), que le concedió al plan de estudios de Derecho, el más alto reconocimiento como un programa de alta calidad educativa, el cual cumple con los estándares educativos y profesionales que exige la sociedad mexicana en el terreno jurídico.

Finalmente, en este último ciclo escolar, la licenciatura en Derecho del Campus Sur cuenta con más de 1,033 alumnos inscritos en ambos turnos, de los cuales 197 alumnos, pertenecen a los últimos cuatro cuatrimestres.

## **3.2 Metodología**

El presente trabajo utiliza como metodología de investigación el estudio de caso, que desde una perspectiva educativa puede ocuparse como estrategia de enseñanza o como una herramienta de apoyo al investigar.

Imideo Nérici (1980: 189) señala que como estrategia de enseñanza, el estudio de caso consiste en proponer a la clase, con base en la materia ya estudiada, una situación real que ya haya sido solucionada, criticada o apreciada para que se le encare nuevamente por los educandos. Al principio, el docente no suministra algún indicio de orientación para la marcha de los trabajos. Posteriormente se lleva a cabo la discusión del caso, y una vez agotada ésta, el educador hace una recapitulación final, presenta los problemas planteados y las soluciones propuestas por el grupo para obtener las mejores conclusiones.

En el terreno de la investigación, y siguiendo a Robert Stake (1998: 16), el método del caso debe entenderse como un “sistema integrado” que permite hacer un estudio pormenorizado de una situación específica partiendo de una serie de conceptos y elementos que lo integran. Stake, nos aclara que en las investigaciones los estudios de caso pueden ser de tres tipos: 1) **El estudio intrínseco**, en el que el caso a estudiarse ya está dado y se aprende al considerarlo en lo particular; 2) **El estudio instrumental de casos**, en el que el estudio de casos es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión inicial del caso; y 3) **El estudio colectivo de casos**, en el que se estudian paralelamente un universo de casos para encontrar una solución.

Las investigaciones al ocupar el estudio de casos contienen una organización conceptual e instrumental que le permite al operador el obtener resultados óptimos. Los instrumentos de investigación que se suelen ocupar en un estudio de caso son: 1) la observación, la entrevista, la revisión de documentos, las encuestas, los cuestionarios, entre otros. Una vez que se han recogido los datos, el investigador se dará a la tarea de interpretarlos para indicar los resultados obtenidos y cumplir con su tarea indagativa.

Así pues, en nuestra investigación el estudio de caso da seguimiento a 192 estudiantes de diferentes generaciones de la licenciatura en Derecho de la UNITEC.

Para ello, se aplicó un cuestionario que hace referencia a la percepción que tienen con respecto al desarrollo de competencias específicas de la carrera. El cuestionario se conforma por 34 reactivos que integran las 24 competencias específicas para Derecho señaladas por el proyecto ALFA Tuning América Latina.

El cuestionario se muestra a continuación:

**Estimado (a) estudiante:**

Favor de contestar las preguntas conforme a la percepción que tienes con respecto al desarrollo de competencias específicas de tu carrera, tachando con una "X" la respuesta que más lo caracterice. La finalidad de este cuestionario es estrictamente académica.

<b>DATOS GENERALES</b>	
Edad: _____	Sexo: F M

<b>DATOS ACADÉMICOS</b>	
Cuatrimestre que cursas: _____	¿Haz recurrido alguna materia? Sí NO ¿CUÁNTAS? ____
Año de ingreso a la universidad: ____	Escuela de procedencia: PÚBLICA PARTICULAR

<b>DATOS LABORALES</b>	
Trabajas: Sí NO	Si es Sí, es relacionado con tu carrera: Sí NO
¿Cuánto tiempo tardaste en obtener un empleo relacionado con tu carrera?:	
a) Menos de un mes	b) De uno a seis meses c) De seis meses a un año d) De uno a tres años
Años de experiencia laboral: _____	¿Deseas hacer un posgrado? Sí NO

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo en general	Totalmente de acuerdo				
0	1	2	3	4				
<b>Competencias Específicas de la carrera de Derecho</b>				<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1	Conozco los principios generales del Derecho y del ordenamiento jurídico.							
2	Interpreto los principios generales del Derecho y del ordenamiento jurídico.							
3	Aplico los principios generales del Derecho y del ordenamiento jurídico.							
4	Conozco las normas y principios del sistema jurídico nacional e internacional en casos concretos.							
5	Interpreto las normas y principios del sistema jurídico nacional e internacional en casos concretos.							
6	Aplico las normas y principios del sistema jurídico nacional e internacional en casos concretos.							
7	Busco la justicia y la equidad en todas las situaciones en la que interviene.							
8	Estoy comprometido con los derechos humanos y con el Estado social y							

	democrático del Derecho.						
9	Tengo capacidad para ejercer la profesión trabajando en equipo con colegas.						
10	Tengo capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios como experto en Derecho contribuyendo de manera activa a sus tareas.						
11	Comprendo adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos (entre otros) considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho.						
12	Soy consciente de la dimensión ética de las profesiones jurídicas y de la responsabilidad social del graduado en Derecho, y actúo en consecuencia.						
13	Tengo la capacidad de razonar y argumentar jurídicamente.						
14	Tengo la capacidad de dialogar y debatir desde una perspectiva jurídica, comprendiendo los distintos puntos de vista y articulándose a efecto de proponer una solución razonable.						
15	Considero la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos.						
16	Conozco el español de tal manera que permita el desempeño eficiente en el ámbito jurídico.						
17	Conozco la lengua portuguesa de tal manera que permita el desempeño eficiente en el ámbito jurídico.						
18	Conozco la lengua inglesa de tal manera que permita el desempeño eficiente en el ámbito jurídico.						
19	Tengo la capacidad para usar la tecnología necesaria en la búsqueda de la información relevante para el desempeño y actualización profesional.						
20	Tengo la capacidad para aplicar criterios de investigación científica en su actividad profesional.						
21	Tengo capacidad para aplicar sus conocimientos de manera especialmente eficaz en una tarea determinada.						
22	Tengo la capacidad de enfrentar nuevas situaciones y contribuir a la creación de instituciones y soluciones jurídicas en casos generales.						
23	Tengo la capacidad de enfrentar nuevas situaciones y contribuir a la creación de instituciones y soluciones jurídicas en casos particulares.						
24	Tengo la capacidad para redactar textos en el lenguaje técnico usando términos precisos y claros.						
25	Tengo la capacidad para expresarse oralmente en el lenguaje fluido y técnico usando términos precisos y claros.						

26	Cuento con la capacidad para analizar una amplia diversidad de trabajos complejos en relación con el Derecho.					
27	Cuento con la capacidad para sintetizar sus argumentos de forma precisa en relación con el Derecho.					
28	Tengo la capacidad para tomar decisiones jurídicas razonadas.					
29	Comprendo los fundamentos filosóficos y teóricos del Derecho con su aplicación práctica.					
30	Relacionar los fundamentos filosóficos y teóricos del Derecho con su aplicación práctica.					
31	Demuestro conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico.					
32	Tengo la capacidad de actuar jurídica y técnicamente en diferentes instancias administrativas o judiciales con la debida utilización de procesos, actos y procedimientos.					
33	Tengo la capacidad para decidir si las circunstancias de hecho están suficientemente claras para poder adoptar una decisión fundada en Derecho.					
34	Actúo de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa.					

Muchas gracias

Cabe aclarar que algunas de las competencias fueron separadas en varios reactivos, debido a que están compuestas de varias actividades, conocimientos, habilidades o actitudes que entre sí resultan complejas y diversas. Por ello, y para la mejor comprensión de este estudio de caso se plasma en la siguiente Tabla 1 la distribución de los reactivos por competencia:

**Tabla 1. Distribución de reactivos por competencia.**

COMPETENCIA	REACTIVO (S) NÚMERO (S)	COMPETENCIA	REACTIVO (S) NÚMERO (S)	COMPETENCIA	REACTIVO (S) NÚMERO (S)	COMPETENCIA	REACTIVO (S) NÚMERO (S)
<b>01</b>	1, 2 y 3	<b>07</b>	11	<b>13</b>	19	<b>19</b>	28
<b>02</b>	4, 5 y 6	<b>08</b>	12	<b>14</b>	20	<b>20</b>	29 y 30
<b>03</b>	7	<b>09</b>	13	<b>15</b>	21	<b>21</b>	31
<b>04</b>	8	<b>10</b>	14	<b>16</b>	22 y 23	<b>22</b>	32
<b>05</b>	9	<b>11</b>	15	<b>17</b>	24 y 25	<b>23</b>	33
<b>06</b>	10	<b>12</b>	16,17 y 18	<b>18</b>	26 y 27	<b>24</b>	34

Para responder a la pregunta central de esta investigación fueron considerados el género, el cuatrimestre en el que estudian, así como su actividad laboral, y los que se relacionan concretamente con la percepción que tienen de las competencias que forman en la universidad. Asimismo, se hace un contraste entre los resultados obtenidos en el Proyecto Alfa Tuning América Latina (PTAL) y los que se obtuvieron en nuestro estudio de caso.

En resumen, los análisis realizados fueron los siguientes:

1. El porcentaje en las respuestas dada por los estudiantes acerca de las competencias específicas delineadas por PTAL y que desde su percepción consideran aprendidas desde la universidad;
2. Las competencias específicas que los estudiantes de Derecho de la UNITEC han percibido formadas desde la universidad, en mayor y menor grado;
3. La comparación en las competencias que los estudiantes del PTAL y los de UNITEC han percibido desarrolladas desde la universidad, en mayor y menor grado.

En cada uno de los análisis se indica la discusión de los resultados.

Los tres análisis realizados nos revelaron información importante y pertinente respecto de dos cuestiones: la primera, acerca de la percepción que tienen los estudiantes de la carrera de Derecho de las competencias formadas desde la universidad; la segunda, de aquellas áreas de oportunidad que los alumnos tienen respecto a dichas competencias específicas.

### 3.3 Análisis y discusión de los resultados

En la siguiente Tabla 2 se presenta el número de estudiantes a los que se les aplicó el cuestionario distribuidos por generación.

**Tabla 2. Número de estudiantes por cohorte generacional.**

Número de estudiantes por cohorte generacional		
COHORTE GENERACIONAL	NÚMERO DE ESTUDIANTES	PORCENTAJE
1999	1	0.5
2003	1	0.5
2004	1	0.5
2006	2	1.0
2007	5	2.6
2008	14	7.4
2009	49	25.5
2010	98	51.0
2011	15	7.8
No se sabe	6	3.2
<b>TOTAL DE ESTUDIANTES</b>	<b>192</b>	<b>100.0</b>

Como se observa, la mayoría de los alumnos encuestados forma parte de las últimas generaciones, lo cual nos evidencia que están cumpliendo con su programa de manera regular, y que son pocos los estudiantes de anteriores generaciones los que continúan en la universidad.

En la siguiente Tabla 3, se presenta la distribución en porcentaje sobre la percepción que los estudiantes de Derecho de UNITEC tienen respecto del desarrollo de las competencias específicas que establece el PTAL.

**Tabla 3. Porcentaje en las respuestas dada por los estudiantes de UNITEC acerca de las competencias específicas delineadas por el PTAL.**

COMPETENCIAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Totalmente en desacuerdo	0.0	1.0	0.0	2.6	1.6	1.6	0.5	1.1	0.0	0.5	0.5	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	63.0	31.3	0.5	0.0	0.5	0.0	0.5	0.0	0.5	0.5	0.5	1.0	1.6	2.6	0.5	0.0	0.0	0.5	
En desacuerdo	1.6	1.6	2.1	9.4	13.0	15.6	3.1	0.5	4.7	3.6	2.1	0.0	0.0	1.0	2.6	1.6	16.1	22.4	1.6	3.6	2.6	2.6	4.7	2.6	4.7	3.1	1.5	2.6	4.2	4.7	3.1	5.7	3.1	1.6	
Ni en acuerdo ni en desacuerdo	9.4	15.1	24.5	37.5	35.4	38.0	10.0	8.4	3.6	16.7	14.0	5.2	10.4	17.2	15.1	6.3	13.0	21.4	7.8	19.4	21.5	29.7	28.6	29.7	28.6	21.9	18.8	13.5	27.6	27.1	14.6	21.4	16.7	7.8	
De acuerdo en general	52.6	64.6	52.1	41.1	42.2	33.3	32.8	28.6	28.6	39.1	52.1	34.4	45.3	49.0	44.3	42.7	5.8	18.2	32.8	45.3	48.4	47.4	48.0	47.4	48.0	49.0	57.3	43.8	50.5	50.0	54.2	44.8	47.9	34.9	
Totalmente de acuerdo	35.9	17.7	20.3	9.4	7.8	11.0	53.1	60.4	61.5	39.6	31.3	58.9	41.7	32.3	37.5	47.4	1.6	5.2	56.8	30.7	26.0	19.3	17.2	19.3	17.2	24.5	21.4	37.0	15.1	14.6	26.0	27.6	31.8	54.2	
No contestó	0.5	0.0	1.0	0.0	0.0	0.5	0.5	1.0	1.6	0.5	0.0	0.5	2.6	0.5	0.5	2.0	0.5	1.5	0.5	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	0.5	2.1	1.0	1.0	1.6	0.5	0.5	1.0	
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Aquí se observa que los estudiantes de la licenciatura en Derecho de UNITEC perciben estar “de acuerdo en general” en haber desarrollado en la universidad las competencias específicas que señala el PTAL, lo cual demuestra que el modelo educativo de la UNITEC, así como el plan de estudios de la licenciatura en Derecho responden a las exigencias en la formación de competencias señaladas en el PTAL.

Asimismo, se puede observar que la competencia específica que recibe un alto porcentaje de “Totalmente en desacuerdo” es la relacionada con el conocimiento del idioma portugués que se incluyó en el reactivo 17 del Cuestionario, y eso se debe a que al no formar parte del plan de estudios de la licenciatura en Derecho de UNITEC, los estudiantes no la perciben aprehendida, aún cuando aquél sea un idioma oficial en Latinoamérica y en para el PTAL.

Ahora bien, en la siguiente Tabla 4 se muestra un análisis más detallado de la percepción que tienen los estudiantes de la carrera de Derecho respecto de la formación y desarrollo de las competencias específicas del Derecho en la UNITEC. Se indica además, las competencias que más han percibido aprehender en la escuela, así como aquéllas que poco han percibido en su formación escolar. Posteriormente, se indicará para cada una de estas competencias específicas un comentario que detalla el sentido de estas percepciones.

**Tabla 4. Competencias que los estudiantes han percibido formadas desde la UNITEC, en mayor y menor grado.**

Competencias que más se han percibido en su formación escolar	Número de Estudiantes	Porcentaje	Competencias que menos se han percibido en su formación escolar	Número de Estudiantes	Porcentaje
<b>V08</b> Ser consciente de la dimensión ética de las profesiones jurídicas y de la responsabilidad social del graduado en Derecho, y actuar en consecuencia.	170	88.54%	<b>V12</b> Conocer una lengua extranjera que permita el desempeño eficiente en el ámbito jurídico (inglés, portugués y español).	181	94.27%
<b>V05</b> Capacidad de ejercer su profesión trabajando en equipo con colegas.	164	85.41%	<b>V02</b> Conocer, interpretar y aplicar las normas y principios del sistema jurídico nacional e internacional en casos concretos.	121	63.02%

Competencias que más se han percibido en su formación escolar	Número de Estudiantes	Porcentaje	Competencias que menos se han percibido en su formación escolar	Número de Estudiantes	Porcentaje
<b>V04</b> Estar comprometido con los Derechos Humanos y con el Estado social y democrático de Derecho.	162	84.37%	<b>V18</b> Capacidad para analizar una amplia diversidad de trabajos complejos en relación con el Derecho y sintetizar sus argumentos de forma precisa.	115	59.90%
<b>V03</b> Buscar la justicia y equidad en todas las situaciones en las que interviene.	160	83.33%	<b>V17</b> Capacidad para redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros.	86	44.80%
<b>V24</b> Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa.	156	81.25%	<b>V16</b> Capacidad de enfrentar nuevas situaciones y contribuir a la construcción de instituciones y soluciones jurídicas en casos generales y particulares.	80	41.67%
<b>V01</b> Conocer, interpretar y aplicar los principios generales del Derecho y del ordenamiento jurídico.	152	79.16%	<b>V22</b> Capacidad de actuar jurídica y técnicamente en diferentes instancias administrativas o judiciales con la debida autorización de procesos, actos y procedimientos.	56	29.17%

Sobre la competencia V08 del PTAL “*Ser consciente de la dimensión ética de las profesiones jurídicas y de la responsabilidad social del graduado en Derecho, y actuar en consecuencia*” cabe resaltar que los estudiantes de Derecho de la UNITEC han aprendido en sus clases la responsabilidad ética de la profesión, y se asumen como futuros profesionales comprometidos con sus clientes, pero sobre todo con la sociedad.

En este sentido, la Universidad siempre ha exigido al cuerpo docente que en las aulas se expongan a los estudiantes casos prácticos con la finalidad de valorar la dimensión ética

de su proceder, indicando para cada caso las posibles problemáticas éticas que enfrentan en su profesión, para resolver en conjunto la mejor manera de enfrentarlos.

Ahora bien, de acuerdo a la competencia V05 del PTAL *“Capacidad de ejercer su profesión trabajando en equipo con colegas”* es preciso mencionar, que en la formación de abogados de la UNITEC se incentiva el trabajo en equipo para la búsqueda de esquemas de solución más pertinentes ante problemas complejos de toda índole jurídica. Los alumnos de Derecho, en algunas de sus materias, están obligados a diseñar estrategias de defensa en equipos, en los que se le otorga a cada integrante un rol distinto, pero dándoles la instrucción de que la solución del caso debe ser tomada en consenso.

Los Docentes de estas materias, evalúan el trabajo en equipo, así como las habilidades que muestran los estudiantes para trabajar cooperativamente en un proyecto que les afecta a todos, ya que la calificación final es a la participación de todos los integrantes dentro del equipo.

Por lo que respecta a la competencia V04 del PTAL *“Estar comprometido con los Derechos Humanos y con el Estado social y democrático de Derecho”*, debemos comentar que en la formación de abogados en la UNITEC se encuentran latentes los temas del *“Estado de Derecho”* y el *“compromiso con el respeto a los derechos humanos”*, de tal manera que a lo largo de la carrera, los estudiantes asumen a estos temas como ejes centrales o pilares fundamentales en el ejercicio de su profesión. Asimismo, la Universidad se ocupa en generar espacios de difusión y capacitación acerca de las reformas que se relacionan con el Estado Mexicano y con los Derechos Humanos a través de las materias que abarcan el Derecho Constitucional y el Derecho Administrativo.

Al igual que el compromiso con el estado de derecho y el respeto a los derechos humanos, la Universidad se ocupa en formar en los estudiantes de Derecho en los valores universales de la justicia y la equidad que enuncia la competencia V03 del PTAL: *“Buscar la justicia y equidad en todas las situaciones en las que interviene”*, planeando dentro de las clases procesales casos prácticos que tienen como objetivo evaluar la conducta de los educandos en la solución justa de controversias de derecho. Además de que en las clases

propriadamente teóricas, como Derecho Romano o Filosofía del Derecho, los estudiantes conocen y analizan las distintas cosmovisiones nacionales e internacionales con respecto a la Justicia.

Así pues, y tal como se puede observar en la Tabla 4 anterior, aunado al compromiso ético y a la formación en el valor de la justicia, es que los estudiantes de Derecho se asumen como profesionales transparentes y diligentes, de acuerdo a la competencia V24 del PTAL que establece el *“Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa”*, ya que ellos saben el grado de responsabilidad que significa el procurar, cuidar y defender a personas y patrimonios ajenos a ellos mismos y conocen las consecuencias legales por el incumplimiento, inobservancia o falta de pericia profesional.

Evidentemente, una de las competencias específicas del Derecho señaladas en el PTAL y que mejor formadas perciben los estudiantes de la UNITEC es la referente a la V01 *“Conocer, interpretar y aplicar los principios generales del Derecho y del ordenamiento jurídico”*, ya que el plan de estudios está diseñado para que en los primeros cinco cuatrimestres los estudiantes desarrollen estos conocimientos y habilidades, aprendiendo todo el ordenamiento jurídico nacional, interpretando la ley para aplicarla en darle solución a casos concretos.

De hecho, a los Docentes de estas materias se les exige que las clases no sólo se queden en la exposición de leyes, sino que se planteen a los alumnos casos prácticos que le den la oportunidad de analizar, interpretar y aplicar la Ley, generando esquemas de solución.

Asimismo, se incentiva a los estudiantes a conocer la estructura general del ordenamiento jurídico, sin descuidar la aprehensión de los métodos y las técnicas de interpretación.

En contraste, como lo muestra la Tabla 4, una de las competencias específicas del Derecho del PTAL que de acuerdo a la percepción de los estudiantes de Derecho de la UNITEC se han formado en menor grado, se relaciona con el conocimiento de una lengua extranjera, y el dominio de la lengua materna: V12 *“ Conocer una lengua extranjera que*

*permita el desempeño eficiente en el ámbito jurídico (inglés, portugués y español)*”, lo cual consideramos preocupante, puesto que el conocimiento de una lengua extranjera, así como el dominio de la nuestra resulta esencial, no sólo en la parte personal, sino que es fundamental en las relaciones profesionales en Latinoamérica y el mundo.

Y aún cuando la Universidad les exige un cierto grado de conocimiento y dominio del idioma extranjero, éste no se compara con los estándares que exige el mercado laboral. Adicionalmente, en materia jurídica, existen muchos tecnicismos propios de cada lengua, por lo que el estudiante para resolver un asunto en el orden internacional está obligado a conocerlo en su totalidad. Por ello, el bajo nivel de dominio de una lengua extranjera se traduce en un obstáculo de proyección profesional a nivel internacional.

Ahora bien, cabe hacer mención que en el cuestionario se les preguntó a los estudiantes acerca del dominio de dos lenguas extranjeras: inglés y portugués, puesto que son, además del español, los idiomas oficiales del PTAL, para lo cual casi el 99% de los encuestados contestó desconocer la lengua portuguesa, ya que como se había mencionado anteriormente, no forma parte de su plan de estudios; sin embargo, es sorprendente que tampoco los estudiantes se asumen como profesionales bilingües en el idioma inglés, aún y cuando se trata de uno de las lenguas más usadas en el mercado de trabajo nacional e internacional.

Por lo anterior, es evidente que al no percibirse aptos en el dominio de una lengua extranjera es que los estudiantes encuestados no se asumen tampoco como competentes para poder *“Conocer, interpretar y aplicar ordenamientos jurídicos internacionales en la solución de casos concretos”* como lo enuncia la competencia V02 de PTAL, y como bien pudimos observar en los párrafos anteriores, el dominio de una lengua extranjera tiene una doble vertiente paradójica, por un lado se convierte en un impulso en la vida laboral de los egresados si es que se conoce en su totalidad, pero el desconocimiento de aquél, se traduce inmediatamente en un límite profesional que impacta en el desarrollo profesional de los educandos.

Con respecto a las competencias V18 y V17 del PTAL, y que se refieren concretamente a la *“Capacidad para analizar una amplia diversidad de trabajos complejos en relación con el Derecho y sintetizar sus argumentos de forma precisa”* y a la *“Capacidad para redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros”*, respectivamente, es preciso indicar que la Universidad se ha centrado en formar a sus estudiantes de Derecho en el conocimiento y aplicación del sistema jurídico mexicano, sin embargo, los educandos muestran serias dificultades para sintetizar sus argumentos de manera precisa y en darse a entender en sus diversos escritos, promociones, demandas y demás actuaciones.

Por ello, es que la Universidad ha venido desarrollando talleres de redacción y argumentación jurídica en los que de manera paralela a sus clases, se les enseña a los alumnos las técnicas jurídicas para la argumentación, como pieza clave en sus defensas y actuaciones, así como cursos de oratoria y de redacción legal, con lo que se les brinda la oportunidad de aprender a expresarse verbalmente y por escrito con claridad, no sólo ante sus clientes, sino ante cualquier autoridad, o frente al trabajo que desempeñen.

Ahora bien, como resultado de los cambios y fenómenos sociales, económicos y políticos del país y del mundo que enfrentan los estudiantes de Derecho, se encuentra el conocer, comprender y adaptarse a las continuas reformas que sufren nuestra legislación.

Es por lo anterior, y con base en la competencia V16 *“Capacidad de enfrentar nuevas situaciones y contribuir a la construcción de instituciones y soluciones jurídicas en casos generales y particulares”*, que la Universidad se ha ocupado en formar abogados capaces de afrontar estos cambios, desde dos perspectivas: la primera, mediante las materias propiamente procesales en las que se enseñan todos los procesos de reforma que se van gestando, y la segunda, mediante Talleres que se organizan para formar mesas de trabajo extra escolar, que les ayude a entender los mencionados procesos de reforma y sus implicaciones sociales.

No obstante, como se puede observar en la Tabla 4, los estudiantes continúan teniendo problemas en el conocimiento y la adaptación a los cambios legales, lo cual repercute esencialmente en su vida profesional.

Así también, dentro de los porcentajes señalados en la Tabla 4, se muestra la competencia específica V22 del PTAL que se refiere a la “*Capacidad de actuar jurídica y técnicamente en diferentes instancias administrativas o judiciales con la debida autorización de procesos, actos y procedimientos*”, pues bien, ésta es una de las competencias que mejor formadas se perciben por los estudiantes entrevistados en general, sin embargo, por las actividades, conocimientos, habilidades y actitudes que dicha competencia comprende, es de observarse que aún el 29.17% de los estudiantes encuestados perciben que no las han formado desde la universidad. Lo cual, resulta adverso para su desarrollo profesional, ya que continuamente los egresados se verán inmersos y relacionados con autoridades en los actos que realicen, por lo que sí resulta importante evitar que continúe creciendo esta percepción en los alumnos de no haberlas formado desde la escuela.

A continuación se muestran dos tablas que indican el análisis comparativo en la percepción de las competencias específicas que los estudiantes de la licenciatura en Derecho de la UNITEC y los del PTAL han tenido, en mayor y menor grado. De igual manera, se señala el análisis de estos resultados.

**Tabla 5. Comparación de las competencias mejor percibidas por los estudiantes del PTAL y los de UNITEC. (Ordenados en orden de importancia).**

Competencias que más han percibido los estudiantes en su formación escolar UNITEC	Competencias que más han percibido en su formación escolar PTAL
<b>V08</b> Ser consciente de la dimensión ética de las profesiones jurídicas y de la responsabilidad social del graduado en Derecho, y actuar en consecuencia.	<b>V09</b> Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente.

<b>V05</b> Capacidad de ejercer su profesión trabajando en equipo con colegas.	<b>V24</b> Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa.
<b>V04</b> Estar comprometido con los Derechos Humanos y con el Estado social y democrático de Derecho.	<b>V19</b> Capacidad para tomar decisiones jurídicas razonadas.
<b>V03</b> Buscar la justicia y equidad en todas las situaciones en las que interviene.	<b>V17</b> Capacidad para redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros.
<b>V24</b> Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa.	<b>V01</b> Conocer, interpretar y aplicar los principios generales del Derecho y del ordenamiento jurídico.
<b>V01</b> Conocer, interpretar y aplicar los principios generales del Derecho y del ordenamiento jurídico.	<b>V08</b> Ser consciente de la dimensión ética de las profesiones jurídicas y de la responsabilidad social del graduado en Derecho, y actuar en consecuencia

Como se puede observar en la Tabla 5 anterior, los estudiantes encuestados en el PTAL y la UNITEC coinciden en la importancia y percepción de las competencias formadas en la Universidad relativas al “ser conscientes de la dimensión ética y la responsabilidad de la profesión” (V08); al “conocimiento del ordenamiento jurídico y los principios de derecho” (V01) y a la “actuación leal y diligente en la defensa de los intereses de las personas que representa” (V24).

Y tal como se indica, difieren sustancialmente en el resto de las competencias ya que mientras los estudiantes de la UNITEC perciben mejor formadas las competencias relativas al “compromiso con los derechos humanos” (V04); “buscar la justicia y la equidad” (V03) y “trabajar en equipos con colegas” (V05); y los estudiantes encuestados en el PTAL señalan como competencias más importantes a las relacionadas con la “capacidad de razonar, argumentar y tomar decisiones jurídicas razonadas” (V09 y V19, respectivamente) y la “capacidad de redactar textos jurídicos y saberse expresar” (V17).

**Tabla 6. Comparación de las competencias menos percibidas por los estudiantes del PTAL y los de UNITEC. (Ordenados en orden de importancia).**

<b>Competencias que menos se han percibido en su formación escolar UNITEC</b>	<b>Competencias que menos se han percibido en su formación escolar PTAL</b>
<b>V12</b> Conocer una lengua extranjera que permita el desempeño eficiente en el ámbito jurídico (inglés, portugués y español)	<b>V12</b> Conocer una lengua extranjera que permita el desempeño eficiente en el ámbito jurídico (inglés, portugués y español)
<b>V02</b> Conocer, interpretar y aplicar las normas y principios del sistema jurídico nacional e internacional en casos concretos	<b>V06</b> Capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios como experto en Derecho contribuyendo de manera efectiva a sus tareas.
<b>V18</b> Capacidad para analizar una amplia diversidad de trabajos complejos en relación con el Derecho y sintetizar sus argumentos de forma precisa	<b>V05</b> Capacidad para ejercer su profesión trabajando en equipos con sus colegas
<b>V17</b> Capacidad para redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros	<b>V11</b> Considerar la pertinencia de medios alternativos en la solución de conflictos.
<b>V16</b> Capacidad para redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros	<b>V18</b> Capacidad para analizar una amplia diversidad de trabajos complejos relacionados con el Derecho y sintetizar sus argumentos en forma precisa.
<b>V22</b> Capacidad de actuar jurídica y técnicamente en diferentes instancias administrativas o judiciales con la debida autorización de procesos, actos y procedimientos	<b>V14</b> Capacidad para aplicar criterios de investigación científica en su actividad profesional.

En esta Tabla 6 comparativa, podemos observar que los estudiantes de la UNITEC y el PTAL únicamente coinciden en que tienen menor percepción en la formación de la competencia relacionada con “el dominio de una lengua extranjera” (V12).

En el resto de las competencias difieren sustancialmente por los tipos de sistemas jurídicos que se tienen en Latinoamérica, porque por ejemplo, en el PTAL los estudiantes marcaron como de poca importancia la formación en la competencia V11, sin embargo, en la UNITEC está señalada como una de las más importantes, ya que en nuestro país se le ha dado mayor auge actualmente a los medios alternativos de solución de conflictos mediante la Justicia Alternativa, situación que seguramente no se tiene en el resto de los países de Latinoamérica.

Cabe hacer notar también, que mientras los estudiantes del PTAL consideran a la “redacción de textos jurídicos” (V17) como una competencia fundamental en su formación, los estudiantes de la UNITEC la indican como de las menos formadas. Lo cual se considera preocupante, ya que la mayor parte de las actividades que desarrollarán los futuros abogados tiene que ver con la habilidad de redactar textos jurídicos en un lenguaje claro, preciso y entendible para el destinatario.

### **3.4 Conclusiones, recomendaciones y limitaciones**

Con base en el análisis de los resultados hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- 1) Los alumnos de la licenciatura en Derecho de la UNITEC que se encuentran en los últimos cuatrimestres de estudio perciben en general mejor formadas las competencias del área jurídica.
- 2) Los alumnos de la licenciatura en Derecho de la UNITEC perciben mejor formadas las competencias jurídicas que se relacionan con la comprensión de la dimensión ética de su actuar, colaborar en trabajos en equipo con sus colegas, actuar de manera diligente y leal frente a sus clientes y conocer las normas del Derecho.
- 3) Los alumnos de la licenciatura en Derecho de la UNITEC perciben no estar formando en la escuela las competencias específicas que se relacionan con el dominio de otra lengua extranjera, la aplicación de las normas del Derecho, el conocimiento de las reglas de la argumentación y la redacción jurídicas y el actuar ante distintas instancias administrativas y judiciales.

- 4) Los alumnos de la licenciatura en Derecho de la UNITEC no coinciden en términos generales con los estudiantes que participaron en el PTAL en las competencias que perciben mejor formadas, excepto, en la que se vincula con el conocimiento de las normas del Derecho.
- 5) Los alumnos de la licenciatura en Derecho de la UNITEC no coinciden en términos generales con los estudiantes que participaron en el PTAL en las competencias que perciben mejor formadas, excepto, en la que se vincula con el conocimiento de las normas del Derecho.
- 6) En contraste con los alumnos de la UNITEC, los estudiantes que participaron en el PTAL perciben mejor formadas las competencias que se relacionan con el conocimiento de las reglas de la argumentación y la redacción jurídicas.
- 7) Los alumnos de la licenciatura en Derecho de la UNITEC coinciden con los estudiantes que participaron en el PTAL en que la competencia que menos han formado en la universidad es la relacionada con el dominio de una lengua extranjera.

Asimismo, es de nuestro interés realizar las siguientes recomendaciones:

- 1) Resulta fundamental efectuar estudios y análisis en las universidades respecto de las competencias que sus estudiantes están formando, para que las instituciones de educación superior puedan tomar decisiones pertinentes a fin de contribuir a que dichas competencias efectivamente sean desarrolladas mientras los estudiantes están en la escuela.
- 2) El personal docente de la universidad debe conocer el catálogo de competencias específicas que se exige a los profesionales del Derecho para que en esa medida puedan planear, ejecutar y evaluar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje.

- 3) Los alumnos están obligados a conocer en lo personal las competencias específicas del área jurídica que aún no han formado, o las que vienen formando de manera deficiente para exigir a la institución educativa que los apoye en implementar políticas escolares que logren su desarrollo y formación.

En este trabajo de investigación, nos encontramos con las siguientes limitaciones:

- 1) Está enfocado únicamente al área de la Licenciatura en Derecho.
- 2) Sólo abarca a unos de los campus de la Universidad Tecnológica de México, S.C.
- 3) La investigación dio seguimiento a un ciclo escolar.

## REFLEXIONES FINALES

- 1) El desarrollo de las competencias específicas del área jurídica resulta fundamental para que los egresados de la licenciatura en Derecho logren insertarse óptimamente en el mercado de trabajo. En ese tenor, los estudiantes deben formar esos conocimientos, habilidades y actitudes en la Universidad.
  
- 2) La comunidad internacional coincide en que la educación es un derecho de todos los seres humanos, y que en ese sentido, deben cumplirse los principios de igualdad, accesibilidad y universalidad. Por ello, conciben a la educación superior como la pieza fundamental que dota al ser humano de los conocimientos, destrezas y valores que requiere para realizarse en lo personal y profesional.
  
- 3) Es indispensable conocer el origen y desarrollo de la educación superior en nuestro país para comprender el sentido y el alcance de las acciones y políticas educativas que las autoridades educativas han implementado.
  
- 4) El gobierno federal se ha trazado en su Plan Nacional Desarrollo las estrategias que priorizan la actividad educativa de la educación superior como un eje central en la formación personal y profesional de los estudiantes.
  
- 5) Las estrategias nacionales en materia de educación superior se enfocan a la profesionalización docente, a la pertinencia de los planes y programas de estudio, a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, al

incremento en las oportunidades de acceso y de los servicios educativos, y al aumento en la investigación.

- 6) El Proyecto ALFA Tuning América Latina es un extraordinario trabajo que le otorga a los estudiantes de educación superior en esta región la oportunidad de tener un espacio común estudiantil que fortalezca las competencias formadas desde la Universidad, y así poder incorporarse con éxito a la vida laboral.
  
- 7) Existe una tendencia ideológica y académica en nuestro país, que invita a las instituciones educativas de educación superior a modificar los planes y programas de la licenciatura en Derecho conforme al nuevo paradigma de la educación basada en competencias, ya que se consideran justificables los principios, retos y desafíos que se han acordado en los proyectos Tuning Europa y ALFA Tuning América Latina.
  
- 8) El estudio de caso presentado en esta investigación, puede servir de modelo de diagnóstico para las instituciones educativas de educación superior que deseen conocer la percepción que tienen sus estudiantes respecto de las competencias específicas que sus estudiantes van formando en la escuela, y así, ocuparse por diseñar estrategias institucionales que logren alcanzar y aterrizar los objetivos educativos planteados.

## REFERENCIAS DOCUMENTALES Y ELECTRÓNICAS

1. BUGARÍN OLVERA, R. (2008). *Educación Superior en América Latina y el Proceso de Bolonia: Alcances y Desafíos*. Revista Mexicana de Orientación Educativa. Volumen VI, Número 16.
2. BORDÓN (2011). *Educación y competencias*. Sociedad Española de Pedagogía, Número Monográfico. Arturo de la Orden Hoz (Coord), Volumen 63-1.
3. CARABAÑA, J. (2011). *Competencias y Universidad, o un desajuste por mutua ignorancia*. Universidad Complutense, Madrid, España.
4. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
5. DE KETELE, J.M. (2008). *La pertinencia social de la educación superior*. En Revistes i Congressos UPC, Global University for Innovation, GUNi.
6. Declaración Universal de los Derechos Humanos del hombre y del ciudadano de 1789.
7. GARCÍA CÓRDOBA, F. (2005). *Cuestionario. Recomendaciones metodológicas para el diseño de un cuestionario*. Chile: Limusa Noriega Editores.
8. HALIMI, S. (2009). *Informe General*. Dictado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. UNESCO, París, Francia.
9. HERNANDEZ, J., Ramírez, H. y Olaiz, J. (2006), Y OTROS. *Nuevos perfiles de la educación jurídica en México*. México, Porrúa.
10. IESALC-UNESCO. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, UNESCO.
11. INEE (2010). *El Derecho a la Educación en México. Informe 2009*. México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
12. IRIGOYEN, J. Jimenez, M. y Acuña K. (2011). *Competencias y educación superior*. México, Revista Mexicana de Investigación Educativa, Volumen 16.
13. LÓPEZ SEGRERA, F. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en el mundo y en América Latina y el Caribe*. En Ravista da Avaliacao, Campinas; Volumen 13.

14. LUENGO GONZÁLEZ, E. (2003). *Tendencias de la educación superior en México: Una lectura desde la perspectiva de la complejidad*. Bogotá, Colombia, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y la Asociación Colombiana de Universidades.
15. MAGALONI KERPEL, A. (2003). *Los grandes Desafíos de la educación legal en México: El Programa de Derecho del CIDE*. México, Centro de Investigación y Docencia Económicas.
16. MONCADA, J. (2013). *Modelo educativo basado en competencias*. México, Trillas.
17. NÉRICI, I.G. (1980). *Metodología de la Enseñanza*. México, Kapelusz Mexicana.
18. ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
19. OROZCO, J. (1999). *Desafíos del abogado para el próximo siglo*. México, Revista Vínculo Jurídico, número 40, Octubre-Diciembre.
20. RIBES, E. (2011). *El concepto de competencia*. Revista Bordón, Número 63.
21. RUIZ, G. (2009). *El enfoque de la formación Profesional en torno a la generación de competencia: ¿ejercicio impostergable o “lo que sucedió al rey con los burladores que hicieron el paño?”*. Estudios Pedagógicos, XXXV, Número 1.
22. (SEGOB). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México, Diario Oficial de la Federación del treinta y uno de mayo de 2007, Secretaría de Gobernación.
23. (SEGOB). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México, Diario Oficial de la Federación del veinte de mayo de 2013, Secretaría de Gobernación.
24. SEP (2003). *Informe Nacional sobre la Educación Superior en México*.
25. SEP. *Programa Nacional del Educación 2001-2006*. México, Diario Oficial de la Federación del quince de enero de 2003, Secretaría de Educación Pública.
26. STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Ediciones Morata.
27. TAPIA HERNÁNDEZ, S. (1999). *Principales Declaraciones y Tratados Internacionales de Derechos Humanos ratificados por México*. México, Comisión Nacional de Derechos Humanos.
28. TUIRÁN, R. (2012). *La educación superior en México 2006-2012. Un balance inicial*. Publicado en Observatorio Académico Universitario. Universidad Autónoma de Baja California.

29. UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009. Conclusiones y recomendaciones (Comunicado final)*. París, Francia.
30. UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior-2009: "La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo"*. París, Francia.
31. UNIVERSIDAD DE DEUSTO. *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning-América Latina (2004-2007)*.
32. VILLALOBOS, M. (2002). *Evaluación del aprendizaje basado en competencias*. México, Minos III Milenio Editores.
33. \_\_\_\_\_ (2009). *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*. México, Trillas.

## **PAGINAS ELECTRÓNICAS**

34. [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm)
35. <http://www.unesco.org>
36. <http://www.unesco.org/es/the-2009-world-conference-on-higher-education/resources/higher-education-the-new-dynamics/demand>
37. <http://www.unesco.org/new/en/education/resources/unesco-portal-to-recognized-higher-education-institutions>
38. [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&task=view\\_category&catid=22&Itemid=191&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=view_category&catid=22&Itemid=191&order=dmdate_published&ascdesc=DESC)
39. <http://www.eees.es/es/ees-paises-participantes>
40. <http://www.sep.gob.mx/>
41. <http://www.ses.sep.gob.mx/>
42. [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=334&Itemid=292&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=334&Itemid=292&lang=es)
43. [http://ec.europa.eu/europeaid/where/latin-america/regional-cooperation/alfa/detail\\_es.htm](http://ec.europa.eu/europeaid/where/latin-america/regional-cooperation/alfa/detail_es.htm)

44. <http://noticias.universia.net.co/publicaciones/noticia/2008/12/02/239659/entrevista-georges-haddad-director-division-educacion-superior-unesco.html>
45. <http://red-academica.net/observatorio-académico/2012/10/03/la-educacion-superior-en-mexico-2006-2012-un-balance-inicial>
46. <http://www.uaz.edu.mx/vinculo/webvrij/rev40-2.htm>
47. <http://www.unitec.mx/filosofía>

# APÉNDICES

## APÉNDICE 1

### Elementos característicos de la Educación Superior (ES)

#### en América Latina (AL)<sup>82</sup>

1. Matrícula	En el último cuarto del siglo XX, AL experimentó un notable crecimiento en el número de estudiantes que accedieron a la ES.
2. Acceso a las mujeres estudiantes	Se da una alta feminización de la ES, paralelo al crecimiento en la matrícula.
3. Instituciones Privadas	Se da un incremento en las escuelas privadas de ES, aunque la mayoría sigue siendo parte del Estado.
4. Profesorado	Los profesores cuentan con un grado máximo de Licenciatura y el nivel de doctorado en docentes aún es muy bajo. Además, son pocos los profesores de tiempo completo, la mayoría está contratado por horas.
5. Periodos Académicos	No hay homologación, en algunos países son dos periodos por año, pero llegan a ser hasta de cuatro periodos por año.
6. Criterios de admisión y de graduación	Igualmente variados, ya que en algunos casos para ingresar se requiere de exámenes de admisión, pero en otros con el simple título de bachiller. Para la graduación, los sistemas van desde la presentación de un examen, la

<sup>82</sup> Obtenidas del Informe Final-Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007.

	elaboración de un trabajo o una práctica profesional.
7. Calificaciones	La definición de la escala de calificaciones de las universidades latinoamericanas es muy heterogénea.
8. Regulación y certificación de la ES	Los países cuentan con un aparato legal que tutela el derecho a la ES. Sin embargo, el control puede variar desde un Ministerio hasta una Universidad Pública. Prácticamente la totalidad de los países cuentan con organismos oficiales de evaluación y acreditación.
9. Educación a distancia	Han incrementado en los países latinoamericanos los modelos de educación a distancia que le proporcionan a la población alternativas de estudios superiores, sobre todo cuando existen limitaciones de tiempo, distancia o por motivos laborales. <sup>83</sup>
10. Globalización	Por el adelanto tecnológico y de información, se han generado alianzas universitarias y participación en redes globales.
11. ES como bien público	En LA se sigue defendiendo a la ES como un bien público y social, sin embargo, en algunos tratados internacionales se le ha incluido como parte de los servicios sujetos a acuerdos comerciales. <sup>84</sup>

<sup>83</sup> Sin embargo se han enfrentado al problema de garantizar una educación con calidad, ya que no se cuenta con un aparato regulador que la garantice plenamente.

<sup>84</sup> Se han incluido a la ES como un servicio sujeto a acuerdo comercial, según las normas de la Organización Mundial del Comercio (OMC)-Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS), que se puede observar en [http://www.wto.org/spanish/tratop\\_s/serv\\_sectors\\_s.htm](http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_sectors_s.htm)

12. Integración	Se han gestado cumbres iberoamericanas que han tenido como objetivo primordial lograr la integración y democratización de la ES en LA, para generar nexos de cooperación entre los países. <sup>85</sup>
13. Cooperación	En LA se han creado instrumentos de cooperación internacional como redes y alianzas estratégicas, en donde se analizan aspectos de la ES y se propicia la asistencia técnica en cuestiones de organización y gestión universitaria. <sup>86</sup>
14. Reformas	En gran parte de los países de LA se han impulsado revisiones de sus sistemas de ES debido a la importancia que esta tiene dentro de la sociedad del conocimiento.

---

<sup>85</sup> Como por ejemplo la Declaración de la Cumbre de Madrid de 2002, la Declaración de Sao Paulo de 2004 y el Proceso de integración de MERCOSUR (2006-2010).

<sup>86</sup> Ejemplo de estas organizaciones tenemos la Red Universitaria ARCAM (ARCA-MERCOSUR), la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), la Organización Universitaria Interamericana (OUI).

## **APÉNDICE 2**

### **Universidades Mexicanas que participan en el proyecto ALFA Tuning-América Latina<sup>87</sup>**

<b>Institución</b>	<b>Área Temática</b>
1. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores Monterrey	Administración de Empresas e Informática
2. Universidad de Guanajuato	Administración de Empresas y Enfermería
3. Universidad Autónoma de Chiapas	Agronomía
4. Universidad Autónoma de Aguascalientes	Arquitectura
5. Universidad de Colima	Derecho y Matemáticas
6. Universidad de Guadalajara	Derecho
7. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Educación
8. Universidad Autónoma de Nuevo León	Enfermería
9. Universidad de Sonora	Física
10. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Historia
11. Universidad Autónoma de Yucatán	Historia
12. Instituto Politécnico Nacional	Ingeniería Civil
13. Universidad Autónoma de Baja California	Ingeniería Civil
14. Universidad Autónoma Metropolitana	Matemáticas
15. Universidad Autónoma del Estado de México	Química
16. Universidad Autónoma de Querétaro	Química

<sup>87</sup> Obtenidas de la página <http://www.tuningal.org/es/participantes>.