



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE POSGRADO EN DERECHO

FACULTAD DE DERECHO

## **LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN JURÍDICA**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

DOCTOR EN DERECHO

presenta

**DAVID GONZÁLEZ PÉREZ**

TUTOR PRINCIPAL:

DR. LUIS RENÉ GUERRERO GÁLVAN  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS

COMITÉ TUTOR:

DRA. MARÍA DE JESÚS MEDINA ARELLANO  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS  
DR. JORGE ALBERTO GONZÁLEZ GALVÁN  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., Octubre 2022.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



## DEDICATORIAS

*A Marlen, por haber creído siempre en mí  
Por acompañarme y nunca soltar mi mano  
Por su amor, comprensión, guía y cuidado*

*A mi madre, por su eterno y absoluto cariño  
A mi padre, mi constante y sabio consejero  
Ambos mis pilares*

*A Helenita, mi tierno motivo y aliciente*

*A Abel, mi leal y protector hermano*

*A David Parada por su reconocimiento siempre presente*

*A Rodolfo, Gerardo, Daniela, Sarita, Karen,  
Mauricio, Jazmín, Max y David del Nuevo, mi familia*

*A Noemi, por su invaluable apoyo*

*A Alicia por cuidar lo que más amo en el mundo*

*A la UNAM, por cobijarme en sus aulas desde muy joven como alumno  
y otórgame el privilegio de continuar en ellas como docente*

*A mi querida Facultad, su calidad me transformó*

*A Dios, por todas las bendiciones anteriores*



***In Memoriam***

María Elena Olivo Becerril  
Sergio Enrique Rodríguez Rodríguez  
José Ignacio González Pérez



*“Por lo tanto, podemos decir que, sin acceso a una educación garantizada, plena y de calidad, una persona no podrá vivir con dignidad dentro de la sociedad.”*

El Derecho Humano a la Educación

Dr. Raul Contreras Bustamante





## ÍNDICE

ABREVIATURAS.....	XII
INTRODUCCIÓN .....	XIII

### CAPÍTULO PRIMERO

#### LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

I. ORIGEN DE LAS UNIVERSIDADES Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR .....	1
1. El origen de las universidades .....	1
2. La Universidad y la educación superior .....	5
A. Evolución del concepto de educación superior .....	5
B. La educación superior como bien público .....	17
II. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	20
1. Divulgación del Conocimiento .....	20
2. Enseñanza .....	21
3. Investigación .....	23
4. La educación como derecho humano .....	26
A. Acceso a la educación .....	31
B. Educación de calidad .....	32
C. Derechos humanos en la educación .....	32
III. UN ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE CALIDAD .....	33
1. El concepto de calidad .....	33
2. La problemática para para definir la calidad en la educación superior.....	39
IV. CONCEPCIONES CLÁSICAS DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR .....	54
1. La Calidad como un fenómeno excepcional.....	56
A. El concepto de la calidad como distinción.....	56
B. Calidad como estándares de excelencia.....	57
C. Calidad como un conjunto de estándares mínimos .....	59
2. Calidad como perfección y coherencia .....	60

3. Calidad como ajuste a un propósito .....	61
A. Los consumidores como definidores de las necesidades educativas .....	62
B. Disyuntivas de la calidad como ajuste a un propósito .....	63
4. Calidad de la educación superior en relación con el costo económico .....	65
5. La calidad como transformación .....	67
6. La revaloración de un clásico .....	71
V. CALIDAD COMO MODELO DE GESTIÓN DE CALIDAD TOTAL .....	77
1. El Ambiente de aplicación para la gestión de calidad total .....	77
2. Posicionamientos teóricos de la gestión de calidad total .....	80
3. Críticas al modelo de Gestión de Calidad Total en la Educación Superior ....	86
4. La calidad de las organizaciones educativas: ISO 21001 .....	90
VI. OTROS CONCEPTOS EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERESANTES .....	94
1. La calidad de la educación como producto del aprendizaje .....	94
2. La calidad de la educación superior como inclusión social .....	99
A. La educación superior en el mundo globalizado .....	100
B. La masificación de la educación superior en la globalización .....	101
C. Inclusión social en la justicia social .....	103
D. La moral y la calidad de la educación superior .....	104

## CAPÍTULO SEGUNDO

### LA EDUCACIÓN JURÍDICA EN MÉXICO

I. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y SUS NÚMEROS .....	112
1. El derecho en relación con otras áreas profesionales .....	112
2. Las instituciones donde se estudia derecho .....	115
II. LOS MOTIVOS Y RAZONES PARA ESTUDIAR DERECHO .....	120
1. Los motivos .....	120
2. Las razones .....	122
III. DONDE ESTUDIAN LOS ALUMNOS DE DERECHO .....	124
1. El ingreso a la licenciatura en derecho .....	124

2.Motivos y razones para elegir donde estudiar derecho.....	127
3.Las expectativas de los estudiantes de derecho.....	131
IV. LA NECESIDAD DE UN NUEVO PERFIL DE JURISTA Y EL CONCEPTO DE DERECHO COMO PUNTO DE PARTIDA .....	134
1.El nuevo perfil del profesional del derecho .....	134
2.El punto de partida para el aprendizaje: el concepto de derecho.....	140
A.La concepción tradicional y su impacto en la enseñanza.....	140
B.La dogmática y la ciencia jurídica.....	145
C. Dworkin. Una manera diferente de pensar entender y aplicar el derecho	147
D.Los <i>critical legal</i> studies y la indefinición del derecho .....	150
V. EL CONTENIDO DE LAS PLANES DE ESTUDIO DE LA LICENCIATURA EN DERECHO .....	154
1.Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México.....	158
A.Objetivo general .....	158
B.Duración de los estudios.....	159
C.Asignaturas del Plan de Estudios.....	159
2.Universidad Panamericana .....	161
A.Objetivo general .....	161
B.Duración de los estudios.....	161
C.Asignaturas del Plan de Estudios.....	161
3.Universidad Iberoamericana .....	163
A.Objetivo general .....	163
B.Duración de los estudios.....	163
C.Asignaturas del Plan de Estudios.....	163
4.Instituto Tecnológico Autónomo de México.....	165
A.Objetivo general .....	165
B.Duración de los estudios.....	165
C.Asignaturas del Plan de Estudios.....	165
5.Escuela libre de Derecho .....	167
A.Objetivo general .....	167
B.Duración de los estudios.....	167
C.Asignaturas del Plan de Estudios.....	167
6.Similitudes y diferencias de los planes de estudios .....	168

A. Identidades.....	169
B. Diferencias .....	170
VI. ELEMENTOS NECESARIOS EN LOS PLANES DE ESTUDIOS .....	171
1. Conocimiento interdisciplinario.....	172
2. Asignaturas de carácter práctico.....	180
3. Las asignaturas de investigación .....	189
4. La filosofía del derecho .....	196

### CAPÍTULO TERCERO

#### LA EDUCACIÓN JURÍDICA DEL DERECHO

#### BAJO EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

I. LAS COMPETENCIAS Y LA EDUCACIÓN JURÍDICA .....	203
1. La necesidad de un cambio de paradigma en la educación jurídica.....	203
2. La naturaleza de las competencias.....	208
3. Las competencias en la educación superior y sus críticas .....	214
4. La política internacional en materia de educación superior y su relación con las competencias .....	221
II. LA ADOPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EL CAMPO DEL DERECHO .....	229
1. Las competencias genéricas de todo profesional .....	229
2. Las competencias específicas para los profesionales del derecho.....	236
3. Diseño de una asignatura bajo el enfoque por competencias.....	239
4. Modelo de una asignatura bajo el enfoque por competencias. ....	245
III. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y EL DOCENTE DEL DERECHO .....	255
1. El aprendizaje significativo en las competencias .....	255
2. El docente del derecho .....	262
A. Vocación, conocimiento y didáctica del académico jurídico .....	262
B. Las competencias del docente del derecho .....	266

CAPÍTULO CUARTO  
DIDÁCTICA JURÍDICA

I.LA CLASE MAGISTRAL .....	285
1.Clase magistral propiamente tal o experta.....	287
2.Clase Magistral meramente expositiva .....	289
3.La clase magistral formativa o trascendente .....	292
II.METODO DE CASOS .....	296
1.El libro de casos.....	298
2.Método Socrático .....	301
3.Ventajas y desventajas .....	306
III.EL MÉTODO DE PROBLEMAS .....	307
1.La generación de un buen problema y los pasos para solucionarlo .....	310
2.La solución de los problemas y sus críticas .....	314
IV.LECTURA DE COMPRENSIÓN .....	318
1.La lectura .....	321
2.Los modelos de comprensión de lectura.....	323
A.Modelo de abajo hacia arriba o Representación textual .....	325
a)Acceso al léxico .....	326
b)Análisis sintáctico .....	327
c)Interpretación semántica .....	328
B.Modelo de arriba hacia abajo o representación situacional.....	329
C.Modelo construcción-integración.....	332
3.Estrategias para la comprensión lectora .....	334
A.Estrategias antes de la lectura .....	335
B.Estrategias durante la lectura.....	337
C.Estrategias después de la Lectura .....	340
a.Resumen .....	340
b.Cuadro sinóptico y mapas .....	343
V.BUSQUEDA DE INFORMACIÓN .....	350
1.La búsqueda de información en la actualidad.....	350
2.Las competencias para la búsqueda de información .....	353

3.El proceso de la búsqueda de información .....	360
A.Identificación del objetivo de búsqueda.....	360
B.La elección de la fuente de información .....	362
a.Fuentes de información jurídica primaria .....	366
b.Fuentes de información jurídica secundarias.....	373
C.La selección de la información .....	375
D.Evaluación de la información .....	376
VI.EL ENSAYO.....	378
1.La esencia del ensayo .....	381
2.El ensayo académico .....	384
3.Escribir un ensayo jurídico .....	389
A.Antes de escribir un ensayo .....	390
B.La redacción del ensayo .....	393
C.Después de la escritura del ensayo .....	400
4.Los beneficios del ensayo .....	401
VI.TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN .....	402
1.Concepto y antecedente de las TICS.....	402
2.Incorporación de las TICS en la Educación .....	410
3.Las competencias digitales .....	414
4.Los alumnos y las competencias digitales .....	418
5.Los docentes y las competencias digitales .....	429
6. Las diez herramientas tecnológicas más usadas en la educación superior .	439
A.YouTube.....	439
B.PowerPoint .....	441
C.Google Docs/Drive .....	444
D.Word .....	446
E.Zoom.....	448
F.Google Search .....	451
G.Kahoot .....	452
H.Google Forms .....	454
I.Nombre: Padlet.....	456
J.Excel .....	458

K.Plataformas de Aprendizaje LMS (Learning Management System) .....	460
CONCLUSIONES.....	467
FUENTES.....	491
PROPUESTAS.....	525
NUEVAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	527



## ABREVIATURAS

ABA ROLI	Rule of Law Initiative - American Bar Association
CEEAD	Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho
CIDE	Centro de Investigación y Docencia Económicas
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
IBERO	Universidad Iberoamericana
IMCO	Instituto Mexicano para la Competitividad
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INQAAHE	International Network for Quality Assurance Agencies
ITAM	Instituto Tecnológico Autónomo de México
LIBRE	Escuela Libre de Derecho
NASA	National Aeronautics and Space Administration
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEA	Organización de Estados Americanos
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos
TICS	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TQM	Total Quality Management
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y
UNESCO	la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UP	Universidad Panamericana

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de mi actividad profesional me ha vinculado de manera muy estrecha con diversas instituciones de educación superior en el país, permitiéndome conocer su creación, funcionamiento, problemas y retos. De esta manera pude observar que a pesar de ser la educación universitaria una piedra angular para el desarrollo tanto de la sociedad como de los individuos, aún no existen aún políticas que definan con claridad las directrices que deben seguirse para asegurar la calidad de este tipo de estudios.

Así, en un primer momento me propuse escribir sobre la calidad de la educación superior y la protección de este derecho en México; sin embargo, los acertados comentarios de mis tutores; el Dr. Luis Rene Guerrero Galván, la Dra. María De Jesús Medina Arellano y el Dr. Jorge Alberto González Galván, así como una oportuna opinión del Dr. Carlos Humberto Reyes Díaz durante un Coloquio en Ourense, España, me mostraron que confirmar una hipótesis que presumiera la deficiente calidad de la educación superior sería un tanto evidente, que la verdadera aportación de la investigación estaría en la sugerencias concretas para mejorarla y que debía circunscribirla a un área del conocimiento en particular.

La anterior reflexión permitió focalizar mi atención en la educación jurídica, vinculando los conocimientos brindados por mi actividad profesional y docente para entender con claridad la naturaleza y desafíos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en las escuelas de derecho, lo anterior con el propósito de hacer propuestas claras y concretas que permitan tanto a alumnos, docentes, directivos y a todos aquellos involucrados en el campo de la educación jurídica a mejorar en cada una de sus actividades y funciones.

Así, en un contexto nacional, donde existen cerca de 2 mil quinientas escuelas con autorización para impartir la licenciatura en derecho; la tercera con mayor demanda en el país, donde a pesar de la existencia de nuevos cuerpos normativos como la Ley General de Educación Superior, es responsabilidad de cada una de las instituciones académicas determinar sus estándares de calidad y en consecuencia solo un 13% ha pasado por algún tipo de proceso de acreditación voluntario, es imperioso realizar un esfuerzo por mejorar la calidad de la educación que se brinda en estos centros educativos, siendo el objetivo de la presente investigación contribuir a dicha labor.

No pasa desapercibido que desde hace varias décadas se han hecho señalamientos por mejorar la enseñanza y el aprendizaje del derecho tanto en México como

en el resto del mundo. Sugiriendo para resolver esta problemática el acercamiento a otras disciplinas de carácter pedagógico, la importación de figuras exitosas en otros niveles educativos, el abandono de algunas costumbres arraigadas en las escuelas de derecho, entre otras; no obstante, a pesar de lo valioso de dichas aportaciones, se encontró una constante, no se indica cómo hacerlo, es decir, hay una vasta literatura que detecta las deficiencias, que indica la necesidad de un cambio, que habla de lo positivo de la aplicación de nuevas figuras o conceptos, pero no explica cómo hacerlo y esa es la intención principal de los capítulos que conforman esta investigación.

Con motivo de lo anterior, es relevante señalar que, al inicio de la presente investigación, por su naturaleza cualitativa, al observar y escudriñar las características del fenómeno en estudio; la calidad de la educación jurídica, se documentó la necesidad de construir un marco teórico sólido que permitiera caminar con mayor seguridad por los senderos de las ciencias de la educación, generalmente poco conocidos por los profesionales del derecho. Este recorrido permitió a través del uso de distintos métodos científicos reconfigurar la hipótesis de la presente investigación al encontrar que la correcta apreciación de conceptos como educación superior, competencias, didáctica, e incluso la propia definición del derecho, pueden ser consideradas como variables correlacionadas que sin duda inciden en el detrimento o incremento de la calidad de la educación jurídica.

Precisamente las modificaciones o variaciones positivas que se puedan dar en torno a la concepción del derecho, al contenido de los planes y programas de estudios, el uso del enfoque de educación por competencias y la inclusión de una amplia diversidad de estrategias de aprendizaje, representan los cuatro pilares fundamentales que inciden en la consecución de la educación jurídica de calidad y que encuentra su razón de ser, descripción y ejecución en cada uno de los cuatro capítulos que integran la presente investigación.

Así, en el primero de ellos se analiza el concepto de la educación superior y la calidad de la educación superior, lo anterior con la intención de proporcionar un marco conceptual adecuado que permita al lector identificar la naturaleza y esencia de este tipo de estudios, los objetivos de la educación universitaria, su importancia dentro de la sociedad y la responsabilidad del Estado para establecer sus directrices. Conceptos como la educación superior parecen de fácil apreciación por la cotidianeidad en su uso, pero concentra una naturaleza compleja que merece un análisis mayor para una adecuada comprensión de la educación jurídica, de ahí la necesidad de discurrir sobre este tópico.

El concepto de calidad en la educación superior experimenta una situación similar, ya que es posible intuir el significado de la calidad, pero las palabras escasean cuando se desea definirla y mucho más cuando se busca trasladar esa definición a la educación superior. Por ello, si la pretensión de la presente investigación es mejorar la calidad de la educación jurídica, es necesario realizar una aproximación teórica a lo que se ha discutido en torno a este tema, lo anterior con el propósito de evitar seguir una ruta incorrecta al realizar esta labor, pues la calidad de la educación superior tiene tantos conceptos como partes interesadas en el proceso educativo; sin embargo, solo uno de ellos se considera auténtico y aplicable para la mejora de la enseñanza y aprendizaje del derecho, situación que se expone en este primer capítulo.

El segundo capítulo de la investigación tiene como primer propósito otorgar una idea clara de la situación actual de la educación jurídica en México. Para esta tarea son analizadas las cifras de los alumnos que cursan la licenciatura en derecho, las instituciones en que lo hacen, las razones que llevan a los estudiantes a elegir esta profesión, así como las características principales de la educación jurídica en nuestro país a través de un análisis comparativo entre las escuelas de derecho más importantes de México y sus respectivos planes y programas de estudios.

El segundo propósito es responder a la interrogante ¿Qué deben aprender los estudiantes de derecho? Surgiendo en consecuencia las dos primeras propuestas para la mejora de la educación jurídica en México. La primera de ellas indica que cualquier labor que pretenda mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje debe comenzar por una revalorización en la importancia y trascendencia de la concepción del derecho, apartándola de una apreciación monolítica y formal. Se expresa en este capítulo que una mejora en la educación jurídica debe iniciar por hacer partícipes a los estudiantes de la existencia de múltiples maneras de entender el fenómeno jurídico.

La segunda propuesta para la mejora de la educación jurídica reside en la incorporación de contenidos interdisciplinarios, prácticos, de investigación y filosóficos en los planes y programas de estudios de las escuelas de derecho, pues al realizar el ejercicio comparativo entre las cinco mejores instituciones para estudiar derecho en el país, se encontró una ausencia generalizada de asignaturas de este tipo, razón por la que en la última parte del segundo capítulo de esta investigación se exponen las razones por las cuales se considera indispensable una mayor presencia de estos contenidos para una mejor formación de los futuros profesionales del derecho.

El tercer capítulo de la investigación está destinado a la reflexión sobre el enfoque por competencias para el aprendizaje y su implementación en la educación jurídica. A través de un análisis de las experiencias positivas de su adopción en otras latitudes, se observa la necesidad de incorporar este enfoque en las escuelas de derecho en México con el propósito de asegurar la calidad de la educación legal. Precisando que en este capítulo no solo se describen de manera detallada las competencias generales y específicas que debe dominar todo estudiante de derecho; para el conocimiento de todos los involucrados en el proceso educativo, sino que se indica también cómo incorporarlas mediante el diseño y explicación de un modelo de asignatura configurado bajo este enfoque pedagógico. El objetivo de este capítulo es otorgar una guía básica para que tanto instituciones como docentes puedan estructurar adecuadamente planes y programas de estudios bajo el enfoque por competencias en búsqueda por la calidad de la educación jurídica.

El último y más extenso de los cuatro capítulos que conforman esta investigación está destinado a la didáctica jurídica. En este se expresa la urgencia por incorporar diversas estrategias didácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas de derecho, estimando que la clase magistral; tradicionalmente empleada por los profesores, por sí misma no es mala, sino que debe estar acompañada de una gran variedad de técnicas didácticas que permitan el adecuado desarrollo de competencias en los alumnos y en consecuencia el aseguramiento de la calidad educativa en el derecho.

Así, la cuarta propuesta para la mejora de la educación jurídica corresponde a la diversificación de las estrategias didácticas, las cuales pueden ser tan variadas como las instituciones educativas y los docentes las determinen al diseñarlas. La última parte de esta investigación pretende apoyar en esta labor a instituciones, académicos y alumnos, al sugerir la implementación de actividades de aprendizaje como el estudio de casos, el método de problemas, la lectura de comprensión, la búsqueda de información, el ensayo y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, tan importantes en años recientes con motivo de la crisis sanitaria. Precisando de cada una de las actividades su naturaleza y características, así como su aplicación en la educación jurídica.

Los cuatro capítulos en su conjunto tienen como finalidad sugerir la implementación de cuatro grandes propuestas; la revalorización del concepto de derecho, la incorporación de los contenidos señalados en los planes y programas de estudios de las escuelas de derecho, la adopción del enfoque por competencias y el uso de diversas actividades de aprendizaje; sin embargo, cada uno de estos elementos contiene a su vez

otras recomendaciones más específicas que sin duda alguna serán de utilidad para aquellos que busquen en la lectura del presente trabajo opciones para mejorar en su actividad como docentes o en sus habilidades de aprendizaje como alumnos, siendo precisamente el fin último de esta investigación abonar en la medida de mis capacidades a la mejora de la educación jurídica en apoyo a todos los que participan de ella.

Finalmente, es necesario mencionar que esta investigación pudo ser concretada en primer lugar, por el apoyo desinteresado de mis tutores quienes al tener personalidades tan distintas enriquecieron este trabajo, animando constantemente en su elaboración a pesar de las dificultades personales, así como en la difusión de los respectivos avances en diferentes foros tanto en México, Latinoamérica y España. Investigación que no hubiera sido la misma sin la oportunidad de ser docente en nuestra querida facultad, hecho que agradezco a la administración del Dr. Raul Contreras Bustamante; de quien aprendí desde que fui su alumno en la Licenciatura que todo esfuerzo por mejorar la educación y por lo tanto la profesión jurídica es valioso y deja una grata sensación, la cual espero generar en quienes tengan la oportunidad de revisar el presente estudio.

Ciudad Universitaria, abril de 2022

David González Perez



# CAPÍTULO PRIMERO

## LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

### I. ORIGEN DE LAS UNIVERSIDADES Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

#### *1. El origen de las universidades*

En una entrevista para el diario el País, dentro de la Oslo Innovation Week en 2016, David Roberts experto en innovación y miembro de la *Singularity University*; Universidad de Silicon Valley creada en 2009 con el apoyo de la NASA y Google, expresaba que la certificación ya no es útil y que la mayoría de las universidades del mundo van a desaparecer. Aseveró que las instituciones educativas siguen un modelo de enseñanza tradicional basado en el almacenamiento de información, mismo que ha sido replicado desde hace más de cien años, mientras el mundo actual requiere que las personas sean dotadas de herramientas para alcanzar una vida gratificante a través del ejercicio profesional. <sup>1</sup>

En lo particular se considera que es poco probable que las universidades desaparezcan; sin embargo, seguramente desaparecerán como son concebidas hoy, pues el foco de atención se está trasladando de la enseñanza al aprendizaje, donde el énfasis reside en cómo aprende el alumnado y cómo adquiere esas herramientas para el ejercicio de su conocimiento, lo que sin duda originará una nueva manera en entender a la universidad tanto en su actividad como en su propósito. Para valorar lo anterior, es necesario conocer los orígenes de los centros universitarios, su evolución, propósitos y desafíos en busca de la calidad.

Las universidades no partieron de una idea establecida por un grupo de intelectuales o por las autoridades de una nación. Son instituciones que han forjado sus características, valores, principios y objetivos de manera paulatina. El origen de los centros de estudios universitarios se remonta a la época medieval; si bien en

---

<sup>1</sup> Menárguez, Ana Torres, "Entrevista / David Roberts", *El País*, España. Texto consultado el 30 de marzo de 2020 en [https://elpais.com/economia/2016/10/23/actualidad/1477251453\\_527153.html](https://elpais.com/economia/2016/10/23/actualidad/1477251453_527153.html)



culturas como la griega y egipcia hay antecedentes, las primeras universidades nacieron en el siglo XII en Europa occidental, siendo las de Bolonia y París las instituciones académicas de referencia.

Estas primeras universidades se caracterizaron por agrupar a diversos alumnos provenientes de numerosas regiones de Europa que iban en búsqueda de maestros especializados en algunas áreas del conocimiento como la medicina, la filosofía o el derecho. En casos como el de Bolonia, los alumnos tenían el control de las instituciones, en otros como el de la Universidad de París, las autoridades favorecieron e incentivaron su desarrollo ya que atraían a intelectuales de numerosas partes del mundo y ello impulsaba el progreso de la ciudad.

Oscar M. González Cuevas de la Universidad Autónoma Metropolitana, señala que las universidades en sus inicios se conocían bajo la expresión latina *studium generale*, donde la palabra *studium* indicaba que la escuela contaba con instalaciones propias para el estudio y la palabra *generale* significaba que tenían estudiantes originarios de diversas regiones. Por otra parte, existían las *studium particulare* que contaban únicamente con alumnos de un área geográfica determinada. También se designaba *studium generale* a una institución de educación superior cuando alcanzaba reconocimiento internacional y combinaba las artes liberales con alguna especialidad; teología, derecho o medicina. El papa o el monarca en turno tenían la potestad para declarar si una institución era *studium generale* o *studium particulare*.<sup>2</sup>

Las universidades en su origen tuvieron problemas en cuanto a su organización y gobierno, ya que los roles y atribuciones tanto de alumnos como docentes no se encontraban totalmente definidos, razón por la que reyes o en su caso pontífices intervenían en la resolución de este tipo de controversias. La participación de dichos factores de poder en la vida de las universidades se

---

<sup>2</sup> Cuevas González, Oscar M., "El concepto de Universidad." *Revista de la Educación Superior*, México, 1997, p. 1. Consultado el 29 de marzo de 2020 en <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2017/03/El-Concepto-de-Universidad.pdf>

motivaba principalmente por la dependencia económica, pues a cambio de protección y el otorgamiento de privilegios, las universidades cedían el control de los planes y los métodos de estudio. La situación anterior muestra en su origen un lazo fuerte entre la universidad y la iglesia, incentivando en consecuencia el estudio de las relaciones entre los hombres y las relaciones entre el hombre y Dios.<sup>3</sup>

Tomando como base los modelos de las universidades de Bolonia, París y Oxford, los centros educativos de nivel superior fueron expandiéndose y para el año 1500 había cerca de 70 universidades en el mundo. Sostiene Oscar M. González que las universidades se consideraban entonces a sí mismas como instituciones educativas integrantes de un grupo selecto semejante en cuanto a sus fines y que habían sido legitimadas por las autoridades supremas de cada región mediante la facultad de otorgar grados, idea que permanece hasta nuestros días.<sup>4</sup>

Una de las instituciones que surgió bajo este movimiento difusor de la educación superior fue la Universidad de Salamanca en España, que en el año de 1254 recibió el estatuto de Universidad por el rey Alfonso X “El sabio”. Esta institución es de gran importancia no solo por ser la primera de habla hispana, sino que merece mención especial por ser tomada como modelo para las universidades de América Latina, entre las que destacan la de Santo Domingo, Lima y por supuesto la Real y Pontificia Universidad de México, origen de la UNAM.<sup>5</sup>

Dentro del desarrollo de las universidades, se debe mencionar la tarea que desempeñó Wilhelm von Humboldt de la universidad de Berlín a principios del siglo XIX. Este personaje impulsó la investigación en los centros de educación superior, se preocupó por la existencia de estudios de posgrado y reivindicó las libertades de los alumnos y educadores. Este tipo de universidad preocupada no sólo por la enseñanza, sino también por la investigación se extendió rápidamente por toda

---

<sup>3</sup> Gómez García, María Nieves, “Las primeras universidades europeas: anotaciones sobre sus características diferenciadoras”, *Cuestiones Pedagógicas*, Sevilla, vol. 3, 1986, pp. 13-15

<sup>4</sup> Cuevas González, Oscar M., *op. cit.*, p. 2.

<sup>5</sup> *Ídem.*

Alemania y sirvió; según expresa Clark Kerr, de base para la estructuración de las universidades norteamericanas como Harvard y Yale.<sup>6</sup>

El desarrollo de la educación superior y en consecuencia para las universidades comenzó a acelerarse con motivo de la revolución industrial en los siglos XVIII y XIX, debido a que muchos temas nuevos fueron añadidos a los planes de estudios de múltiples universidades de entonces reciente creación; sin embargo, no fue hasta comienzos del siglo XX que las universidades dejaron de ser pequeñas instituciones dotadas de un puñado de maestros y algunos cientos de alumnos, para convertirse en instituciones que aglutinan al día de hoy un gran número de programas de estudios y de investigación.

Las universidades son ahora entidades de considerable complejidad donde interactúan grupos sumamente heterogéneos, de ahí que se concuerda con algunos autores como Clark Kerr, quienes discurren que el término más apropiado para esta escuela debería ser el de “*multiversidad*”.<sup>7</sup> También es claro que las universidades siguen manteniendo ciertas características que las definen e identifican, destacando la importancia en la expansión del conocimiento, la enseñanza y la investigación; no obstante, la dinámica social actual requiere que las universidades se transformen a través de la aplicación en sus aulas de diversas estrategias destinadas a la creación, uso y dominio de habilidades en el estudiantado, pues las necesidades laborales y profesionales exigen desempeño en adición al conocimiento.

Este interés renovado por la educación superior ha originado la construcción de espacios comunes como el europeo; conocido como el proceso de Bolonia; movimiento surgido a finales del siglo XX que busca competir con las universidades norteamericanas, así como dar respuesta a la problemática de la masificación de la educación superior. Así, en Bolonia en 1988 los rectores de diversas universidades europeas firmaron, la Carta Magna de las universidades europeas que tiene como propósito avanzar hacia una asociación entre las naciones europeas con la

---

<sup>6</sup> Kerr, Clark, *The Uses of the University*, Harvard University Press, Cambridge, 1963, p 11.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p.19.

intención de potencializar los intereses económicos, sociales y culturales de la región.<sup>8</sup>

La educación superior se ha expandido significativamente, hecho que, adicionado a rubros como el uso de las nuevas tecnologías, la mercantilización de la educación, la autonomía universitaria, la libertad académica, el rol de la universidad en la sociedad, el financiamiento de las instituciones de educación superior, los procesos de evaluación y acreditación, entre otros, están redefiniendo la identidad de los centros universitarios en el mundo y sumando muchos temas a la agenda universitaria; sin embargo, este cumulo de aspectos no debe impedir volver la vista sobre aspectos fundamentales como lo es el proceso de aprendizaje, que parece no ha sufrido cambios significativos en las últimas décadas.

## *2. La Universidad y la educación superior*

### *A. Evolución del concepto de educación superior.*

Cuando se escribe sobre la esencia de la educación superior, la universidad y aquello que la define, es ineludible hacer referencia a John Henry Newman. Quien fuera rector de la Universidad Católica de Irlanda, a mediados del siglo XIX dedicó parte de sus investigaciones a la idea de la universidad, elaborando razonamientos que pueden ser aun aplicables para los modernos centros de formación para la educación superior. Para Newman no era desconocido el ambiente universitario. Formado en el *Trinity College de Oxford*, llegó a ser Investigador y posteriormente tutor del *Oriel College*, el más famoso entre los *Colleges* de Oxford en su tiempo.<sup>9</sup>

Newman pronunció una serie de discursos que se conocen como "*Idea de la Universidad*", en los cuales expuso su concepto de educación liberal. La educación superior para el inglés tiene como finalidad que todo conocimiento dote

---

<sup>8</sup> Para mayor información sobre el proceso de Bolonia y el contenido de la Carta Magna de las universidades europeas puede se sugiere visitar su sitio web <http://www.magna-charta.org/>

<sup>9</sup> Gutiérrez Lozano, Carlos, "John Henry Newman y la idea de la universidad" *Estudios 106*, México, vol. XI, Departamento Académico de Estudios Generales del ITAM, 2013, p. 170.

a los alumnos de la capacidad para aprehender el bien moral y realizar la búsqueda de la verdad por el valor que tiene en sí misma. Al descubrir la verdad se podrá apreciar la realidad y entonces se liberará la mente, de ahí el adjetivo liberal, por ello la educación como la concibe Newman es contraria a la instrucción servil.<sup>10</sup>

Para este personaje la universidad es un espacio privilegiado e insustituible de la sociedad para la búsqueda de la verdad, donde los universitarios adquieren herramientas intelectuales y carácter para transformar en todas sus dimensiones a la sociedad. En las aulas universitarias; exponía Newman, se aprende el rigor analítico, el orden lógico, la libertad de criterio y la disciplina exigente, habilidades que llevarán a la mente a concentrarse en su objeto de estudio sin distracciones, sin prejuicios y sin fantasías ajenas al proceso intelectual.<sup>11</sup>

El clérigo inglés insistió en que la tarea de las universidades es difundir y extender el saber, el conocimiento, no hacerlo progresar mediante la investigación, pues esa labor pertenecía a las Academias, Sociedades o Asociaciones de Investigación. Declaraba que el hombre es capaz de conocerlo todo, pero este es un conocimiento provisional, por ello, en las universidades deben estar incluidas la mayor cantidad de ciencias con el interés de contar con el mayor número de ángulos que posibiliten acercarse a la realidad más próxima de la verdad.<sup>12</sup>

Intelectuales posteriores como el español Ortega y Gasset; a través de su texto *la Misión de la Universidad*, retomó los posicionamientos de Newman al expresar que los estudios superiores tienen como propósito dar solución a los problemas fundamentales de la sociedad. Este filósofo español señalaba hace casi cien años que las universidades europeas estaban en crisis, pues no formaban los profesionales que necesitaba la sociedad y fallaban en su labor de universalizar el conocimiento y el cultivo de la ciencia. Ideas que no solo permiten observar su

---

<sup>10</sup> Rumayor, Miguel, "John Henry Newman y su idea de la universidad en el siglo XXI", *Educación XX1*, Madrid, vol. 22, no 1, 2019, p. 325.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 317.

<sup>12</sup> Gutiérrez Lozano, Carlos, *op. cit.*, p. 170.

concepción en torno a la naturaleza de la educación superior, sino también muestran una problemática persistente en la actualidad.<sup>13</sup>

Ortega y Gasset señalaba que la universidad debe investigar, enseñar a investigar y educar a los futuros profesionales a buscar el conocimiento. En adición a ello manifestaba que la educación en los espacios universitarios debería ser también promotora de la cultura, del pensamiento crítico, para lo cual se necesita un conocimiento interdisciplinario en el cual estuviesen presentes la enseñanza de la filosofía y de la historia. Al respecto expresaba que “*la cultura es el sistema vital de las ideas en cada tiempo*”, apuntando que la modernidad había creado bárbaros instruidos representados por el profesional más sabio que nunca, pero más inculto también.<sup>14</sup>

Desde otra perspectiva, en la segunda mitad del siglo pasado autores como Richard Peters; al escribir sobre la idea de la educación universitaria, la concibieron como un proceso inconcluso que no puede ser definido en términos irrefutables, en razón que existen diversas formas de interpretar lo que se entiende por estar o ser educado. Considera que las características del proceso educativo se encuentran fuertemente vinculadas con la dimensión social e histórica de la educación.<sup>15</sup>

En respaldo a lo señalado por Peters, Kenneth Robert Minogue expresó que la educación, incluso la educación superior puede ser entendida con relación a las distintas épocas históricas, que dichas épocas determinan y configuran su definición, así como sus fines o propósitos.<sup>16</sup> En este orden de ideas, Blanca Arciga

---

<sup>13</sup> Luque, Mónica Georgina, *La idea de Universidad: estudios sobre Newman, Ortega y Gasset y Jaspers*, Würzburg, Alemania, 1994, p. 78. Consultado el 29 de marzo de 2022 en <https://dedona.files.wordpress.com/2015/10/la-idea-de-universidad-estudios-sobre-newman-ortega-y-gasset-y-jaspers.pdf>

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 83.

<sup>15</sup> Peters, Richard Stanley, *Essays on Educators*, United Kingdom, Routledge, 1981, p. 6.

<sup>16</sup> Minogue, Kenneth, *The concept of a university*, United Kingdom, Routledge, 1981, p. 3.

identificó tres épocas en la evolución de las universidades; la premoderna, la moderna y la moderna tardía. Dicha autora menciona que, en cada una de estas épocas, la educación presenta prácticas sociales y culturales cuyo significado se encuentra impregnado por las correspondientes tradiciones culturales, el siguiente cuadro muestra las características de las épocas propuestas:<sup>17</sup>

ÉPOCAS HISTÓRICAS:	Papel y naturaleza de la educación	Relaciones entre educación, sociedad y Estado	Estructura y relaciones internas de los modelos educativos
PRE-MODERNIDAD	<p>SECULAR (Aristocrática)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Entrenamiento para la administración y elites,</li> <li>* Para la estratificación cultural y social</li> </ul> <p>CENTRADA EN CREENCIAS RELIGIOSAS (Aristocrática)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Educar a las elites</li> <li>* Fines Morales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Estabilidad del Imperio.</li> <li>* El Estado no estaba obligado a dar educación.</li> <li>* Prioridad política en lugar de económica o social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* El conocimiento y la instrucción comenzaron a ser representados y organizados para su enseñanza.</li> <li>* Surgimiento de conceptos: pedagogía, programa, currículo, didáctica, método</li> </ul>
MODERNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Los valores Ilustrados guían los fines educativos como la creación del ciudadano. La construcción de lealtades políticas, actitudes políticas y cívicas, etc.</li> <li>* La educación como un derecho político y social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* El sistema educativo estaba enbebido por proyectos de Estado -Nación.</li> <li>* La universalidad de la educación está organizada por el Estado</li> <li>* La educación, está centrada en los intereses del Estado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Modelos pedagógicos se convierten en industriales.</li> <li>* Los valores Ilustrados se reflejan en el currículo.</li> <li>* Introducción de la evaluación y escalas de calificación, fuerza del magisterio y los libros de texto.</li> </ul>
MODERNIDAD TARDÍA O POS-MODERNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Flexibilidad y diversidad son la clave para organizar a la educación.</li> <li>* La educación más ligada a la economía y las nuevas tecnologías.</li> <li>* La educación se convierte en una mercancía (commodity)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Cambio de relaciones entre el Estado y la educación tomándose como referencia a la economía.</li> <li>* Promover la participación del sector privado en la educación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* La buena educación se liga a examinación y evaluación.</li> <li>* El currículo está definido en términos de habilidades.</li> <li>* El modelo pedagógico es pos-fordista.</li> </ul>

Con la aspiración de verter nuevas ideas a las concepciones tradicionales de la educación superior, a finales del siglo XX e inicios del presente siglo surgió una serie influyente y fresca de libros y artículos escritos sobre la educación superior por Ronald Barnett; profesor emérito de Educación Superior del Instituto de Educación de Londres. Barnett ha argumentado a lo largo de su obra que hay

---

<sup>17</sup> Arciga, Blanca E., “La enseñanza superior como una práctica socio-cultural”. *Revista de la educación superior*, México, vol. 36, núm. 141, 2007, p. 69.

objetivos que toda institución de educación debe plantearse, metas integradas en nuestra propia comprensión de lo que es la educación superior.<sup>18</sup>

Para Barnett, la educación superior es “*emancipadora*”, libera a los estudiantes de las estrechas perspectivas intelectuales que los limitan, lo que les permite pensar críticamente sobre sus propios conocimientos y ver su área de estudios en relación con otras áreas del pensamiento. Dado que el conocimiento está culturalmente situado, este proceso da a los estudiantes una visión de la naturaleza de su propia sociedad y en consecuencia de ellos mismos, haciéndolos así capaces de actuar en el mundo. “*Los elementos claves de la emancipación son la auto comprensión y el auto empoderamiento*”.<sup>19</sup>

La concepción emancipadora de la educación superior de Barnett; según se desprende de su obra, descansa sobre dos argumentos principales, el primero es de carácter filosófico y centra su atención en un análisis etimológico del concepto de educación superior. Por su parte, el segundo es de carácter histórico e implica una valoración de la educación superior a través del tiempo.<sup>20</sup>

El argumento filosófico toma los significados de “*educación*” y “*superior*”. Barnett expresa que la “*educación*” no tiene fines fuera de sí, que no es un medio para algún fin externo, sino algo que vale la pena en sí misma. La educación implica hacer que los alumnos se involucren en actividades intrínsecamente valiosas con el interés de ampliar sus capacidades de comprensión y razonamiento. Uno de los objetivos educativos es dar a los alumnos una base sólida en la búsqueda del conocimiento por sí mismos, lo que de conformidad a este autor deriva de la propia naturaleza de la educación.<sup>21</sup>

---

<sup>18</sup> White, John “Philosophy and the aims of higher education”, *Studies in Higher Education*, United Kingdom, vol. 22, núm. 1, 1997, p. 7.

<sup>19</sup> Barnett, R., *The Idea of Higher Education*, Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham, 1990, p.199.

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 8.

<sup>21</sup> Barnett, R. “Does higher education have aims?” *Journal of Philosophy of Education*, Oxford, vol. 22, 1988, p. 239.



Por otro lado, el término “*superior*” está vinculado esencialmente al desarrollo de la mente del estudiante, pero no es cualquier tipo de desarrollo. Un proceso educativo se puede denominar superior cuando un estudiante realiza razonamientos de gran nivel que hacen posible una reflexión crítica sobre sus experiencias. Estos niveles de razonamiento y reflexión son “*superiores*”, porque permiten al estudiante tener una visión desde una perspectiva “*superior*” de lo que se ha aprendido. La “*educación superior*” reside en estados mentales de mayor exigencia, los cuales no deben entenderse como la simple acumulación de información por parte de los alumnos, sino de actos mentales que otorgan a los individuos el poder de desplegar y manipular dicha información; actos como el análisis, la síntesis, la crítica o la evaluación por mencionar algunos.<sup>22</sup>

En contraposición a las ideas de Barnett, John White discrepa y considera haber encontrado serias problemáticas al respecto. La primera de ellas consiste en la falta de objetividad al definir a la educación superior. Como se ha expuesto, la idea de la educación de Barnett, promueve la búsqueda del conocimiento y la comprensión por sí misma; sin embargo, este objetivo de conformidad a White automatizaría a los alumnos a llevar una vida auto dirigida no sólo intelectualmente, sino más globalmente, ya que la intención de aprender sólo por el hecho de aprender no dice mucho de la actividad que en realidad llevan a cabo los alumnos, pues se observa la carencia de un propósito real.<sup>23</sup>

Adicionalmente, el modelo de Barnett no es propicio; según White, pues conceptualizar a la educación universitaria a través de la palabra “*superior*” no es idóneo. En primer lugar, la educación superior no implica necesariamente un pensamiento de orden superior. “*La educación superior se encuentra ciertamente en un nivel diferente de la educación escolar, si se quiere, podemos decir que está en un nivel superior, pero que se basa en una distinción administrativa y no epistemológica.*”<sup>24</sup> Lo anterior; en palabras de White, llevaría al absurdo de pensar

---

<sup>22</sup> Barnett, R., *The Idea of Higher Education... op. cit.*, p.88.

<sup>23</sup> White, John, *op. cit.*, p. 9.

<sup>24</sup> *Ídem.*

que el bachillerato es superior a la educación secundaria y esta última, superior a la primaria y preescolar. La educación superior es simplemente una etapa más. Sería mejor utilizar un término más adecuado como educación “terciaria” o “universitaria” para no depender de la palabra superior y evitarla para la definición y conceptualización de este nivel de estudios.

En segundo lugar, White considera que el pensamiento de orden superior que sugiere Barnett, no es exclusivo de la educación universitaria y puede encontrarse en la escuela y en la educación en el hogar. Argumenta que a los niños en los últimos años de educación básica se les anima a pensar en las bases epistemológicas de la historia o la ciencia que están estudiando; mientras que una característica de la buena educación personal consiste en hacer que los niños reflexionen sobre sus propias acciones, deseos y emociones.<sup>25</sup>

En tercer lugar; expresa White, suponiendo que la educación universitaria en realidad corresponda a un nivel y orden de conocimiento superior, ello no implica necesariamente que por ese simple hecho se genere un fenómeno de emancipación en los alumnos y se de en automático la auto comprensión y el auto empoderamiento de los individuos. White da un muy buen ejemplo cuando se cuestiona qué relevancia tiene para un estudiante de ruso el auto conocimiento o el auto empoderamiento.<sup>26</sup>

Estas son las tres razones por las que detractores como White consideran que el enfoque filosófico de Barnett para definir a la educación superior a través de la emancipación es insuficiente; no obstante, Barnett también tiene un enfoque histórico para justificar su argumento. Asegura que, al realizar una revisión histórica, durante casi dos siglos diversos autores como Newman, John Stuart Mill, Huxley, Jaspers y Leavis, se encuentra presente el elemento de la emancipación como parte importante de la idea que cada uno de ellos concibe sobre la educación superior.<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 10.

<sup>26</sup> *Ídem*.

<sup>27</sup> Barnett, R., “Does higher education have aims?...” *cit.*, p. 255.

En una crítica adicional, Aharon Aviram objeta que no se encuentra justificada la selección histórica hecha por Barnett, afirmando que tiene poco merito hacer una revisión de sólo aquellos autores que apoyan una posición ya adoptada.<sup>28</sup> Por su parte, White expresa que no es necesariamente correcto o idóneo continuar prácticas o concepciones que se han configurado ya en el pasado, de ahí que, el argumento histórico de Barnett no es tampoco lo suficientemente fuerte para entender a la educación superior y sus fines o propósitos.

En este orden de ideas, a pesar de que las críticas al pensamiento de Barnett parecen poderosas y en ciertos puntos son correctas, se considera en lo particular que, sin duda la naturaleza de la educación superior es emancipadora y esta vale la pena en sí misma. Característica que no debe confundirse con la falta de un propósito real como señalan los críticos de Barnett, pues el verdadero sentido de la educación superior es ampliar las capacidades de comprensión y razonamiento de los alumnos, dotarlos de herramientas que les permitan ser críticos, analíticos, capaces de argumentar y resolver problemas; no obstante, el uso o propósito que le den a estas habilidades depende de una cuestión subjetiva.

Por ello la crítica a lo que se considera la principal aportación de Barnett no es válida, pues confunde el propósito que le dará el alumno que participa de la educación superior con el objetivo intrínseco de este tipo de estudios. Quizá lo anterior sea entendido mejor a través de un ejemplo. Así se tiene que ejercitarse diariamente es bueno y vale la pena por sí mismo ya que es una actividad saludable; sin embargo, lo anterior no incide en el propósito que tenga aquella persona que se ejercita, pues quizá no lo haga por salud, tal vez lo realice porque es su trabajo, por diversión o quizá simplemente por estética, situaciones que son independientes de lo bueno que es ejercitarse. Lo mismo pasa con la educación superior, el uso que dé el individuo a todas aquellas herramientas que se pretende adquiriera son independientes a su naturaleza.

---

<sup>28</sup> Aviram, Aharon. "The nature of university education reconsidered (a response to Ronald Barnett's *The Idea of Higher Education*)", *Journal of Philosophy of Education*, Oxford, vol. 26, 1992, p. 190.

Por otro lado, dentro de las críticas hechas a Barnett, se considera acertado pensar que el adjetivo “*superior*” no es exclusivo de la educación universitaria, si bien podría incluso pensarse que el resto de la educación está dirigida principalmente a preparar a los alumnos para llegar a la educación superior, ya que esta última será el punto en el cual exploten todas las habilidades y destrezas adquiridas a lo largo de todos los años de estudio; se considera que la denominación no es propiamente un tema de discusión que incida en la naturaleza de este nivel educativo; el hecho de seguirla denominando superior no implica en general una problemática, aunque últimamente ha tomado mayor arraigo llamarla también educación terciaria.

En este orden de ideas, a pesar de las críticas, Barnett insiste en que la concepción emancipadora de la educación superior tiene sus raíces en toda la historia del pensamiento y la práctica de este tipo de estudios; sin embargo, declara que su conceptualización emancipadora es abierta y objeto de críticas como todo el conocimiento lo es.

Por otro lado, autores como el colombiano Víctor Manuel Gómez definen la educación superior desde una perspectiva mucho más pragmática, afirma que el concepto de educación superior puede ser definido de manera amplia o de manera restringida.<sup>29</sup> El concepto amplio engloba todos los tipos de ofertas educativas posteriores al bachillerato, en las que se encuentran incluidos los técnicos profesionales, la educación universitaria y los estudios de posgrado.

El concepto restringido; según el especialista colombiano, plantea una clara diferencia a nivel institucional entre las ofertas educativas de carácter universitario y aquellas de carácter técnico-profesional. “Las primeras conformarían el ámbito propio de la educación superior, las segundas conformarían el sistema de educación

---

<sup>29</sup> Gómez, Víctor Manuel, “Hacia la Diferenciación y la Especialización de la Educación Superior. Propuesta para el caso de Colombia”, *Educación Superior y Sociedad*, CRESALC-UNESCO, vol. 2, núm. 2, 2010, p. 112.

técnica-profesional independiente del universitario; con identidad, objetivos y estructura, propias y diferentes de éste.”<sup>30</sup>

Optar por un concepto amplio o restringido de educación superior es una decisión de política educativa que deben tomar los órganos gubernamentales y según lo hagan se establecerá la organización y dinámica de la educación superior. Cabe precisar que la aportación de Víctor Manuel Gómez, más que dar una definición de la educación superior, propone una denominación que ayude a identificar a los gobiernos la estratificación necesaria para su correspondiente organización; no obstante, se consideró oportuna su referencia por su singularidad.

Otro texto sumamente interesante para la identificación y conceptualización de la educación superior es la investigación elaborada por Brian Wilson de la Universidad de Tasmania en Australia, quien considera que la universidad es un ente dinámico que ha evolucionado con la sociedad de la cual forma parte. El investigador australiano sostiene que, en la era actual de rápido desarrollo tecnológico y cambio social, existen presiones que amenazan a los elementos claves y tradicionales de la universidad. Por ello consideró oportuno la realización de un estudio que identificase algunas cuestiones clave para el entendimiento de lo que es una universidad.<sup>31</sup>

El estudio elaborado por Brian Wilson buscó obtener de los académicos de la Universidad de Tasmania su concepto ideal de universidad y verificar su paridad con la realidad. Para ello fue realizada una encuesta que surgió a través de una revisión literaria de la naturaleza, la historia y el desarrollo de las universidades, de autores como Newman, Peters, Barnett, Ashby y Macmillan.

La encuesta con 24 indicadores contenía distintas acepciones de lo que debería entenderse por universidad tanto en sentido ideal como en la práctica, elaborando una escala del número uno al cinco, donde el número uno indicaba estar

---

<sup>30</sup> *Ídem.*

<sup>31</sup> Brian Wilson, “Studies in the conceptualization of a university”, *Studies in Higher Education*, United Kingdom, vol. 17, núm. 3, 1992, p. 295.

poco de acuerdo y el número cinco muy de acuerdo con cada una de las definiciones propuestas.

El resultado de dicha encuesta arrojó que las cinco concepciones con las que los docentes estaban más de acuerdo en cuanto al concepto ideal de la universidad eran las siguientes: un establecimiento ligado a la búsqueda y el progreso del conocimiento, un lugar de investigación, un instituto de aprendizaje, un ente que concede grados académicos y una institución que atrae a los hombres y mujeres más capaces del país.

Por otro lado, los indicadores con los que están en desacuerdo la mayoría de los profesores son aquellos que identificaron a la universidad como un lugar donde unos pocos selectos son entrenados y aquel que concibe a la universidad como un instrumento para educación política.

En la encuesta que contestaron los docentes, en adición a la concepción ideal de la universidad, debieron indicar si esta correspondía con la realidad. Desafortunadamente de los indicadores propuestos sólo siete concepciones idealistas de la universidad coincidieron con la realidad, lo que indica en palabras de Brian Wilson que hay una discrepancia considerable entre el ideal y la realidad. El profesor de la universidad de Tasmania concluye que la mayoría de estas discrepancias evidencian que los docentes no están seguros si su experiencia universitaria corresponde a su nivel de esperanza.

La investigación referida muestra, en concomitancia con las demás ideas acerca de la educación superior, la existencia de elementos imprescindibles que deben estar contemplados en la concepción de las universidades; no obstante, también deja ver con claridad que existe una gran brecha para llegar al concepto ideal de los centros educativos universitarios en razón de las actividades que desempeñan, fenómeno que motiva investigaciones como la presente, preocupadas por acercar la actividad llevada a cabo en las universidades con esa concepción ideal que parece guardar cierto consenso entre los especialistas en el tema.

Finalmente, en años recientes, Maureen Tam ha observado ocho concepciones contemporáneas dominantes de la educación superior, las cuales obedecen a como es entendida desde diversas perspectivas. Las primeras cuatro

por sus características pueden ser objeto de evaluación a través de instrumentos estadísticos o numéricos, siendo las preferidas con el sector productivo y gubernamental; situación que no ocurre con las últimas, que se centran en elementos cualitativos, pues se circunscriben en la calidad de la experiencia del estudiante.

En primer lugar, la educación superior es identificada como la producción de mano de obra altamente calificada, los graduados son vistos como productos cuyos ingresos y empleo se relacionan con la calidad de la educación que han recibido. Es segundo lugar, cuando la educación superior se asemeja a una formación para una carrera de investigación, en ese caso la finalidad de la educación es la producción de investigación del personal académico y la capacidad de investigación de los estudiantes.<sup>32</sup>

La tercera concepción es la educación superior como la gestión eficaz de la enseñanza. Desde este punto de vista, toman importancia los indicadores de eficiencia, tales como tasas de terminación o graduados, costos de las colegiaturas, proporción de estudiantes y otros datos financieros. En cuarto lugar, se puede concebir a la educación superior como una cuestión de ampliación de las oportunidades de vida, en este escenario la atención se centra en la tasa de participación, los recursos económicos disponibles, los estudiantes de tiempo completo, a tiempo parcial, con discapacidad, etc.<sup>33</sup>

La quinta concepción equipara la finalidad de la educación superior con exponer e iniciar a los estudiantes en el proceso y la experiencia de perseguir conocimiento. La sexta se relaciona con el desarrollo de autonomía e integridad de los estudiantes. Por su parte, la séptima concepción valora el cultivo de las capacidades intelectuales generales de los estudiantes para formar perspectivas y

---

<sup>32</sup> Tam, Maureen, "Measuring Quality and Performance in Higher Education", *Quality in Higher Education*, United Kingdom, vol. 7, núm. 1, 2001, p. 48.

<sup>33</sup> *Ibidem*, pp. 48-54.

una visión más allá de los confines de una sola disciplina. La última concepción de la enseñanza superior es identificada con el desarrollo del pensamiento crítico.<sup>34</sup>

Estas concepciones de la educación superior por su divergencia; dejan ver la existencia de diversos resultados y productos de la educación que son esperados y que representan diversas perspectivas en razón de los distintos agentes u operadores en el mundo educativo; sin embargo, la mayoría describen lo que estos operadores desean de la educación, por lo que para la presente investigación se observa necesario aportar una definición de educación superior que fije la postura desde la cual será ubicada a su vez la educación jurídica, pues de esta manera se dará una aproximación importante para el aseguramiento de su calidad.

Por lo anterior, con independencia de su vinculación con factores económicos, políticos o sociales, la educación superior debe ser identificada como un proceso que tiene como propósito sumergir al alumno en un ambiente propicio para su gradual desarrollo intelectual, destinado a la adquisición de competencias diversas, las cuales no solo le posibilitarán el ejercicio de una profesión en particular, sino que le permitirán ubicarse asimismo dentro del contexto social al que pertenece e influir asertivamente en él.

#### *B. La educación superior como bien público*

En este punto es importante comenzar destacando el pensamiento de Joanna Williams, quien aprecia a la educación superior como un bien público, entendiendo a este último como la posibilidad de obtener resultados a través de la intervención o financiamiento del Estado para la generación de beneficios para la sociedad.<sup>35</sup> Bajo esta idea, la educación superior podría ser capaz de dirigir el progreso de un país, desarrollando las habilidades de sus habitantes e incrementando el nivel de empleabilidad.

Esta definición de bien público aportada por Samuelson después de la Segunda Guerra Mundial; si bien permanece vigente ha sufrido cambios en su

---

<sup>34</sup> *Ídem.*

<sup>35</sup> Samuelson, P. "The Pure Theory of Public Expenditure." *Review of Economics and Statistics*, Massachusetts, vol. 36, núm. 4, 1954, pp. 387-389.



vinculación con la educación superior a lo largo de las décadas, en virtud que los Estados han retirado o reducido en muchos casos los fondos públicos destinados a este propósito y la intervención de los entes privados en el ámbito educativo; quienes podrían entender a la educación solo como un producto o servicio, es cada vez mayor.

Así, la concepción de la educación superior como bien público; adoptada a mediados del siglo XX ha experimentado una evolución paulatina hasta el día de hoy. En un principio era entendida en virtud del propio conocimiento; que hacía de las instituciones universitarias aliados críticos del Estado, mutando con el paso de los años para ser entendida en razón de los beneficios y resultados que el conocimiento puede dar a niveles económicos y sociales en una nación.

Joanna Williams expresa que tradicionalmente se consideraba a la educación superior como un bien público en razón que las escuelas y las universidades jugaban un papel trascendente para la sociedad consistente en la preservación y transmisión del conocimiento colectivo y la comprensión del mundo para las futuras generaciones. Se consideraba que los educadores tenían la responsabilidad de transmitir el conocimiento existente incluso si no estaban de acuerdo con el mismo.<sup>36</sup>

En la actualidad, la conducción de la educación superior por parte de los Estados es cada vez más escasa, como también lo son los fondos públicos para el financiamiento de las universidades, lo cual ha agregado mayor complejidad a la discusión que cuestiona si el beneficio obtenido por el estudiantado redundará a la sociedad o únicamente al individuo y por ello este debe contribuir al costo de su educación profesional. Parece que las antiguas nociones de responsabilidad social y moral que rodeaban a la educación se han transformado en la obtención de resultados individualizados.

---

<sup>36</sup> Williams, Joanna "A critical exploration of changing definitions of public good in relation to higher education", *Studies in Higher Education*, United Kingdom, vol. 41, núm. 4, 2016, p. 622.

Así en los últimos cincuenta años es evidente que se ha redefinido la educación superior como bien público, alejándose de los beneficios económicos otorgados por el Estado y enfocándose en los resultados individuales; no obstante, Joanna Williams afirma que cada vez se escuchan con mayor fuerza aquellas voces que buscan reivindicar a la educación superior como bien público en relación con la justicia social, pues afirman que la educación proporciona las condiciones para la movilidad social de las personas.<sup>37</sup>

Bajo la interpretación señalada en el párrafo anterior, se busca ampliar la participación de grupos tradicionalmente marginados de la educación superior con el propósito de hacerlos partícipes de los beneficios económicos que poseen aquellos que cuentan con estudios profesionales, dotarlos de un mejor estilo de vida a través de mayores ingresos y estabilidad laboral; sin embargo, es necesario precisar esta es solo una percepción parcial de los beneficios del conocimiento, los cuales si bien son importantes no representan la totalidad de las consecuencias positivas que otorga la educación.

En un mundo dominado por la globalización y el liberalismo económico, muchas instituciones y académicos adoptan como única finalidad de la educación superior la promoción de la justicia social y la movilidad social a través de proyectos individuales de transformación; no obstante, dicha actitud es cuestionable en razón que representa solo una visión parcial de la naturaleza de la educación superior y refuerzan; en lugar de desafiar, la agenda instrumental e individualizada establecida por los gobiernos e instituciones educativas en la actualidad.<sup>38</sup>

Se está de acuerdo con autores como Joanna Williams al constatar que en la actualidad se habla poco del conocimiento como un proyecto social colectivo y únicamente se promocionan e inculcan valores particulares e individuales en el alumnado, lo cual evidentemente les impide observar el contexto y la realidad de la sociedad a la que pertenecen, situación que va en contra de la propia naturaleza de la educación superior, siempre tendiente a generar cuestionamientos del entorno y

---

<sup>37</sup> *Ídem.*

<sup>38</sup> *Ídem.*

por lo tanto, parece existir una tendencia a disminuir el papel social que tiene la universidad como un ente crítico.

## II. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

### 1. *Divulgación del Conocimiento*

Especialistas como Jorge Guerrero Barrios y Ma. Teresa Faro Resendiz, consideran que la educación tiene como objetivo la formación de capacidades y actitudes de los individuos para su integración a la sociedad como seres que sean capaces de regular el *status quo* y a la vez puedan transformar a través del conocimiento la realidad social en pro de los valores vigentes en dicho momento histórico determinado.<sup>39</sup> Por su parte Carlos Ibáñez Bernal expresa que la educación superior tiene como meta la formación de profesionales competentes que cuenten con el conocimiento para resolver de manera creativa, novedosa, eficiente y eficaz los problemas sociales.<sup>40</sup>

Las posturas anteriores muestran que al momento de definir el objetivo de la educación superior y por lo tanto el de los centros universitarios, la palabra que aparece de forma inmediata e ineludible es, conocimiento. Parece en consecuencia, inherente y necesario vincular el concepto de educación superior con el de conocimiento; sin embargo, el debate se origina cuando se busca dilucidar si la tarea de las universidades es generar, transmitir e incluso criticar el conocimiento, o quizá una mezcla de los anteriores.

Retomando el pensamiento de Newman sobre la esencia de la educación superior, se podría afirmar que el conocimiento que se brinda en las instituciones universitarias tiene implícito su propio fin, su propio objetivo, lo anterior implica la

---

<sup>39</sup> Guerrero Barrios, Jorge y Faro Resendiz, Ma. Teresa, "Breve análisis del concepto de Educación Superior", *Alternativas en Psicología*, México, revista semestral, tercera época. año XVI, núm. 27, 2012, p. 39.

<sup>40</sup> Ibáñez, B. C., "Pedagogía y Psicología Interconductual", *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, México, vol. 20, 1994, p. 104.

búsqueda del conocimiento por su propio valor. Este conocimiento; siguiendo a Newman, no sólo es un medio para alcanzar algo que está después, sino que, es un fin suficiente para basarse en él y para ser buscado por sí mismo.

Posturas como las de Newman, que encuentran la finalidad de la educación en el propio conocimiento han sido criticadas por la falta de coincidencia con la realidad; no obstante, esta crítica es sorteada por los seguidores del primero; como Pelikan, al asegurar que su planteamiento no indica que el conocimiento nunca debe producir nada útil o tener consecuencias, sino que, su principal justificación no debe ser esta.<sup>41</sup>

Pelikan coincide que los conocimientos pueden tener una aplicación trascendental a largo plazo, pero si la universidad se hubiera restringido a la búsqueda de conocimientos útiles en el corto plazo, muchos de los grandes avances científicos no hubieran ocurrido. En adición a lo anterior, autores como Oscar González Cuevas, indican acertadamente que la universidad tiene que contribuir al desarrollo de la sociedad a la que sirve, debiendo buscar en forma prioritaria conocimientos útiles.<sup>42</sup>

Cabe agregar que el mundo ha cambiado mucho en las últimas décadas, mutando así los objetivos de la educación superior. Al día de hoy es visible la intervención de los gobiernos en la planeación de la educación en todos los niveles, la participación cada vez mayor de la iniciativa privada en la educación superior y el uso de las nuevas tecnologías han apartado cada vez más la finalidad de la educación superior del conocimiento en sí mismo y lo han acercado a la satisfacción de las necesidades de la industria y el mercado, lo cual representa un extremo que no coincide del todo con la esencia y objetivos de la educación superior.

## *2. Enseñanza*

En este orden de ideas, Oscar González Cuevas considera que el interés principal de la educación superior también es la enseñanza. Por ello se pone mucha

---

<sup>41</sup> Pelikan, Jaroslav, *The idea of the university: A reexamination*, Connecticut, Yale University Press, 1992, p. 33.

<sup>42</sup> Cuevas González, Oscar M., *op. cit.*, p. 6.

atención en conocer qué se enseña en las instituciones académicas a nivel superior y cómo se enseña. En atención a la primera interrogante se precisa que en las últimas décadas en las universidades han surgido nuevas disciplinas, algunas de ellas combinan conocimientos de las ya existentes; ejemplo de estos es la bioquímica o la criminología. En cambio, otras profesionalizan oficios como lo sería el diseño gráfico, la gastronomía o la enfermería.<sup>43</sup>

Cabe precisar que hasta el día de hoy no existe un criterio definido en el mundo universitario que indique los requisitos obligatorios para la incorporación de estudios o carreras en las universidades; si bien algunas instituciones llevan a cabo procesos complejos para esta labor, no es una regla que forzosamente deba seguirse. Parece más bien que la tendencia para la creación de nuevos tipos de estudios obedece a las necesidades del mercado, lo cual puede motivar carreras que se vuelven tendencia en una época y pocos años después pierdan empuje, afectando así el desarrollo profesional de sus egresados.

Ahora bien, cuando se reflexiona sobre qué se enseña en las universidades, posturas como las de Barnett insisten en la existencia de un aprendizaje superior donde el alumno es capaz de comprender lo que está aprendiendo, situación que lo capacita para entender lo que hace desde diferentes perspectivas y realizar las críticas correspondientes; no obstante, como ya ha quedado precisado en líneas anteriores, dichos argumentos han sido cuestionados por diversos autores.

En este orden de ideas, al considerar la enseñanza como el principal fin de la educación, Rosovsky ha identificado las características que debe tener todo aquel que ha estado en un centro de enseñanza a nivel universitario, destacando las siguientes:<sup>44</sup>

- a) Ser capaz de pensar y escribir en forma clara y efectiva.

---

<sup>43</sup> *Ibidem*, p.8.

<sup>44</sup> Rosovsky, Henry, *The University. An Owners Manual*, W.W. Norton & Company, New York, 1990, pp. 105-107.

- b) Tener una apreciación crítica de las formas en que se obtiene el conocimiento y el entendimiento del universo, de la sociedad y de los hombres.
- c) Una persona educada no debe ser ignorante de otras culturas y de otros tiempos.
- d) Entender y haber meditado sobre problemas morales y éticos.
- e) Una persona educada debe conocer con profundidad algún campo del conocimiento, ya que, la acumulación de conocimientos representa una manera efectiva de desarrollar las capacidades de razonamiento y análisis, porque se requiere considerar fenómenos, técnicas y construcciones analíticas cada vez más complejas.

Por otro lado, en cuanto a cómo se enseña, esta es cuestión que ha sido ampliamente debatida por los especialistas en el área de la Pedagogía, quienes desde hace varias décadas han pugnado por el abandono de los sistemas formales de enseñanza y aprendizaje en todos sus niveles y han propuesto corrientes alternativas cuya focalización no se dirija a la enseñanza, sino a los procedimientos de aprendizaje de los alumnos. Cabe precisar que no es objeto de la presente investigación llevar a cabo un recuento de todas aquellas posturas pedagógicas que se han preocupado por los procesos de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, resulta oportuno expresar que el tercer capítulo estará destinado a desarrollar la educación por competencias, en el cual se hará una breve descripción de las posturas formales que al ser criticadas dieron origen a esta tendencia en el ámbito de la educación.

### *3. Investigación*

En la actualidad, la mayoría de las instituciones de educación superior de prestigio no sólo tienen como principal actividad la enseñanza o el aprendizaje. La investigación es hoy en día un elemento sumamente importante para las universidades, aunque su incorporación a los centros de educación es relativamente reciente. Incluso uno de los precursores en la conceptualización de la educación

superior; Newman, consideró que la actividad de investigación deberá encontrarse ajena al resto de las actividades llevadas a cabo en la universidad.

El clérigo inglés afirmaba que la enseñanza y la investigación eran cosas diferentes y en consecuencia no podían ser desarrolladas en una misma institución y mucho menos por una misma persona. Expresaba que quien se dedica a las labores de la enseñanza no tiene el ánimo y mucho menos el tiempo para la reflexión que lo llevará a descubrir nuevos conocimientos. Newman afirmaba que los más grandes científicos siempre han trabajado de manera aislada, lejos del bullicio de las aulas universitarias.

En este sentido Oscar González se preguntó cómo fue posible que durante mucho tiempo existiera una disociación de la investigación y la enseñanza en las universidades. La respuesta que encontró fue que los conocimientos derivados de la investigación no provienen necesariamente de los mismos centros universitarios donde se imparte educación, ello implica que una universidad no está obligada a realizar investigación, ya que los estudios que imparten pueden tener su origen en el conocimiento obtenido o descubierto en diversos centros de investigación u otras universidades.

Otros especialistas en el tema como Bok expresan que los tiempos de hoy traen nuevas necesidades y en consecuencia los argumentos de Newman ya no son aplicables. El conocimiento especializado que brinda la investigación científica es imprescindible para resolver muchos de los problemas de nuestra civilización, siendo las universidades instituciones que cuentan con los elementos y capacidad para resolverlos; argumento al que se adhiere la presente investigación, que es desarrollado en el siguiente capítulo y cuya justificación se encuentra en su propia existencia.<sup>45</sup>

Las universidades de mayor prestigio en el mundo; situación que no implica necesariamente de la mejor calidad, cuentan con los mejores centros de investigación en las más variadas disciplinas y en consecuencia los mejores

---

<sup>45</sup> Bok, Derek, *Universities and the Future of America*, Duke University Press, North Carolina, 1990, p. 11.

educadores se verán atraídos a realizar sus investigaciones en dichos lugares. Lo anterior hace inevitable que buena parte del presupuesto de una universidad este dedicado a los diversos proyectos de investigación que sostiene.

A pesar de lo anterior, ante la escasez actual de recursos para la investigación por parte de las instituciones de educación superior, ha sido forzoso para las universidades buscar fuentes de financiamiento en diversas entidades de carácter gubernamental o privado. Tal situación ha generado una encrucijada entre el valor intrínseco de las investigaciones y las repercusiones económicas para quienes las financian, así como la publicidad de los resultados de aquellas investigaciones que han sido patrocinadas.

Finalmente cabe señalar que es complejo encontrar una finalidad perfectamente identificable de la educación superior, pues esta incluso puede ser tan diversa como las metas que los estudiantes tienen en mente. En algunos casos la finalidad coincidirá con "el objetivo emancipador" propuesto por Barnett, animando a los estudiantes a reflexionar sobre los horizontes filosóficos y sociológicos de su propia especialidad y sus relaciones con otras áreas, especialmente con miras a una ampliación de su propia comprensión y capacidad de acción autónoma. En otros casos no será así y la finalidad será elegida meramente por un interés personal.

Incluso la idea de Jan McArthur; quien considera que la finalidad de la educación superior se encuentra en la soberanía del consumidor no es descabellada, aunque otra labor necesaria en este punto sería identificar al consumidor de la educación superior, pues no existe unanimidad en identificar si este es el alumno, los padres de familia, la sociedad o incluso el mercado. Desde esta perspectiva podría en consecuencia expresarse que la existencia de objetivos esenciales de la educación superior se enfrenta al obstáculo de la soberanía de los consumidores.<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Jan McArthur, "Reconsidering the social and economic purposes of higher education", *Higher Education Research & Development*, Australia, vol. 30, núm. 6, 2011, p. 738.



#### 4. La educación como derecho humano

Hasta este punto se ha identificado la naturaleza, características y objetivos de la educación superior; no obstante, es necesario confirmar y precisar que, con independencia del tipo educativo al que pertenezca; educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior o superior, se está ante la presencia de un derecho humano, gozando de las características atribuibles a este tipo de derechos, las cuales son inherentes a cualquier persona con independencia de su nacionalidad, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, idioma o cualquier otra condición, pues representan los estándares mínimos de dignidad humana.

El derecho humano a la educación ha ocupado un lugar común en las últimas tres décadas. Se parte del ideario que todas las personas tienen derecho de recibir enseñanza y que esta es positiva para los individuos; no obstante, el derecho a la educación, como los demás derechos humanos merecen más que conformar una lista interminable de prerrogativas inherentes a las personas. Es necesario tener plenamente identificado su contenido con la intención de reivindicar el rol del derecho a la educación en nuestra sociedad.

Desde su reconocimiento como Derecho Humano en La Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948; que expresa en su artículo 26 que toda persona tiene Derecho a la Educación, el enfoque teórico correspondiente se ha ido refinando con los años, siendo conveniente para esta investigación ubicar los elementos que lo integran y le dan contenido en la actualidad. Este tópico ha sido recogido en diversos tratados internacionales, la UNICEF y la UNESCO las instituciones internacionales cuya preocupación ha generado mayores contenidos literarios, buscando continuamente trasladar los efectos teóricos en resultados palpables en la población a través de la generación de diversos programas en los países que forman parte de las Naciones Unidas.<sup>47</sup>

La reafirmación del derecho a la educación como derecho humano ha encontrado eco en instrumentos como *la Constitución de la Organización de las*

---

<sup>47</sup> Artículo 26 de la *Declaración Universal de Derecho Humanos* proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948.

*Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, el Pacto internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación en contra de la mujer y la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, por mencionar algunos.* <sup>48</sup>

Estos instrumentos de carácter internacional no solo establecen políticas o recomendaciones; sino que forman parte de un conjunto de obligaciones para los estados consistentes en respetar, proteger y hacer cumplir el derecho humano a la educación y todos aquellos que simultáneamente se requieren para su adecuado ejercicio, en razón que todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes, lo anterior con independencia de los sistemas políticos, económicos y culturales de cada país.<sup>49</sup>

Del conjunto de entes internacionales interesados en la protección de los derechos humanos, la UNICEF y la UNESCO dan un paso importante al ubicar el contenido teleológico del derecho a la educación. *“La finalidad de la educación es promover la realización personal, robustecer el respeto a los derechos humanos y las libertades, habilitar a las personas para que participen eficazmente en una sociedad libre y promover el entendimiento, amistad y la tolerancia”*<sup>50</sup>. El Ideario anterior desprende al derecho a la educación del discurso común y le incorpora una serie de elementos sumamente enriquecedores.

---

<sup>48</sup> Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*, New York, UNICEF/UNESCO, 2008, p. 27

<sup>49</sup> Párrafo 5 de la Declaración y Programa de Acción de Viena de 1993, Conferencia Mundial de Derechos Humanos. Organización de las Naciones Unidas.

<sup>50</sup> Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *op. cit.*, p. 27.

Bajo la concepción del derecho a la educación desde la perspectiva de los derechos humanos, no sólo se contribuye al desarrollo individual de cada una de las personas que reciben instrucción, sino que, representa un impacto sustancial en la sociedad ya que la educación:

- Promueve la cohesión, la integración y la estabilidad social.
- Crea respeto por la paz y la solución no violenta de conflictos.
- Contribuye a la transformación social positiva.
- Produce mayores resultados con miras al desarrollo económico.

Las aproximaciones teóricas abordadas en torno al derecho a la educación consideran su finalidad y el impacto que genera en la sociedad; no obstante, es necesario e indispensable conocer el contenido de este derecho, pues sólo así se logrará alcanzar su plena satisfacción.

Dentro de los instrumentos jurídicos de carácter internacional señalados en párrafos anteriores, hay uno que destaca y este es EL Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año de 1993. Este ordenamiento en su artículo 13 reconoce el derecho universal a la educación sin discriminación alguna y establece un marco para lograr la plena efectividad de este derecho a través de los siguientes ejes de acción por parte de los Estados: <sup>51</sup>

- La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente
- La enseñanza secundaria debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita

---

<sup>51</sup> Right To Education, *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Información consultada en el sitio web de esta organización el 17 de marzo de 2022 disponible en <https://www.right-to-education.org/node/439>

- La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.
- La libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

Con la intención de dar mayor contenido y desarrollo a lo señalado en los artículos 13 y 14 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas en el año de 1999 elaboró un documento denominado Observaciones generales N°13. Estas observaciones tienen la intención de ayudar a los Estados Parte en la aplicación del Pacto y a cumplir con sus obligaciones en materia del Derecho a la Educación, realizando para ello una interpretación y desglose normativo del artículo 13 del instrumento jurídico en comento, tomando como base las principales violaciones cometidas contra este derecho con motivo de la revisión que lleva a cabo este Comité de las Naciones Unidas al examinar los informes de los Estados Parte.

Del contenido íntegro de las Observaciones generales N°13 es posible desprender que el derecho a la educación implica a su vez los siguientes derechos y libertades fundamentales:<sup>52</sup>

- El derecho a una educación primaria gratuita y obligatoria.

---

<sup>52</sup> Right To Education, La Educación como Derecho. Información consultada en el sitio web de esta organización el 17 de marzo de 2022, disponible en <https://www.right-to-education.org/es/page/la-educaci-n-como-derecho>

- El derecho a una educación secundaria asequible y accesible (incluida la enseñanza y la capacitación técnica y profesional), progresivamente gratuita
- El derecho a la igualdad de acceso a la enseñanza superior sobre la base de la capacidad, progresivamente gratuita
- El derecho a la educación fundamental para aquellos que no han recibido o no han completado la educación primaria
- El derecho a una educación de calidad tanto en las escuelas públicas como privadas
- La libertad de los padres para elegir la escuela de sus hijos de acuerdo con sus creencias religiosas y morales
- La libertad de los individuos y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza de conformidad con las normas mínimas establecidas por el Estado
- La libertad académica de los profesores y los estudiantes

Con el objetivo de esquematizar los derechos contenidos en las Observaciones Generales N°13, la primera Relatora Especial de la ONU sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevski, expresó que el derecho a la educación será significativo si la educación en todas sus formas y en todos los niveles goza de las características interrelacionadas y fundamentales correspondientes a “*Las cuatro Aes*”:<sup>53</sup>

Asequible. La educación es gratuita y hay infraestructura adecuada y docente preparada capaz de sostener la impartición de la enseñanza.

Accesible. El sistema de educación es no discriminatorio y es accesible a todos, y se adoptan medidas positivas para incluir a los más marginados.

---

<sup>53</sup> *Idem.*

Aceptable. El contenido de la educación es relevante, no discriminatorio y culturalmente apropiado, y de calidad; las escuelas son seguras y los docentes son profesionales.

Adaptable. La educación evoluciona a medida que cambian las necesidades de la sociedad y puede contribuir a superar las desigualdades, como la discriminación de género y se adapta a las necesidades y contextos específicos locales.

Así, de lo expresado en los párrafos anteriores, se desprende que el Derecho a la Educación requiere de tres pilares fundamentales para que pueda considerarse incorporado al conjunto de prerrogativas de los individuos a saber; acceso a la educación, calidad de la educación y respeto a los derechos humanos en la educación. Si uno de estos elementos hace falta, en consecuencia, no se puede considerar que el derecho a la educación se encuentra realmente cubierto.<sup>54</sup>

#### *A. Acceso a la educación.*

La formación de los individuos a través de la Educación debe estar presente desde su nacimiento y durante todo su ciclo vital. Obviamente existen prioridades debido a los alcances económicos de cada uno de los países. De ahí que se pretende que la educación básica sea gratuita y obligatoria, procurando en un segundo momento facilitar el acceso para que las personas tengan educación media superior y superior.

Los especialistas en temas de educación y derechos humanos consideran que cuanto más pequeña una persona tenga acceso a la educación, se incrementará proporcionalmente la posibilidad de avance en la escala de aprendizaje, aunque no pasa desapercibido que entre mayor es el avance educativo las posibilidades de su gratuidad van disminuyendo.

Otro de los elementos que integran esta dimensión del derecho a la educación es su disponibilidad y accesibilidad, misma que es entendida como la obligación por parte de los Estados de proporcionar las instalaciones suficientes y

---

<sup>54</sup> Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *op. cit.*, p. 28

adecuadas para que los individuos puedan acceder a la educación; a pesar de ello, existen contextos económicos que imposibilitan a ciertos países a cumplir con este punto.

El derecho a la educación se cumplimenta cuando existe igualdad en el acceso a la educación, en este caso no por la inexistencia de espacios físicos para allegarse del aprendizaje, sino, de problemas económicos, sociales y culturales que marginan a las personas de la educación. Circunstancias como la pobreza, la discriminación, las discapacidades físicas o mentales son factores que la comunidad pública y social deben erradicar cuando se habla de acceso a la educación.

### *B. Educación de calidad*

El derecho a la Educación necesita indefectiblemente de un proceso de enseñanza y aprendizaje que sea de calidad; sin embargo, organismos como la UNESCO aceptan la dificultad que representa siquiera definir o explicar lo que debe entenderse por calidad. A pesar de ello, se busca que los conocimientos que reciben los individuos sean tales que generen las mayores habilidades y competencias para ser insertados en la sociedad. En este orden de ideas, la calidad en la educación, en específico en la educación superior, su definición, enfoques teóricos y el análisis y reflexión sobre este tema, será detallado con posterioridad en el presente capítulo.

55

### *C. Derechos humanos en la educación*

El derecho a la educación, como los demás derechos humanos es interdependiente y para su goce pleno necesita de otros derechos humanos. En la educación dirigida a niños y jóvenes debe buscarse proteger su integridad física y emocional, involucrar a los menores en una participación activa para el ejercicio de su derecho.

---

<sup>55</sup> Instituto Internacional para la Educación Superior en Marica Latina y el Caribe, *La Educación Superior Pública y Privada en América Latina y El Caribe. Contexto de Internacionalización y Proyecciones de Políticas Públicas*, Caracas, Venezuela, IESALC/UNESCO, p. 11.

Por lo correspondiente a la educación superior, debe estar integrada por la libertad de expresión de las ideas, el respeto a las opiniones divergentes, la inclusión de las personas con capacidades diferentes y la tolerancia a las diferencias culturales y étnicas. En suma, un derecho humano como la educación tiene fines específicos, funciones trascendentales y contenidos claramente definidos, pero necesita de otros derechos humanos para su correcto ejercicio.

Para cerrar este apartado, se considera necesario resaltar que, existe una vasta literatura en cuanto al tema del derecho a la educación de la cual se discurren análisis interesantes como el que lleva a cabo Raúl Contreras Bustamante en su obra titulada *El Derecho Humano a la Educación*; sin embargo, es importante reiterar que la presente investigación busca incidir principalmente en uno de sus contenidos y es este precisamente el de la calidad. Razón por la cual, las acciones que incidan en asegurarla serán el centro de atención del presente estudio, sin que ello genere un detrimento en la apreciación de la propia naturaleza de este derecho humano, pues como se ha señalado se busca ahondar en el tema de la calidad de la educación jurídica, pues como acertadamente los señala Raúl Contreras Bustamante, “*sin acceso a una educación garantizada, plena y de calidad, una persona no podrá vivir con dignidad dentro de la sociedad*”<sup>56</sup>

### III. UN ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE CALIDAD

#### 1. *El concepto de calidad*

En la presente investigación es analizada la trascendencia de la calidad de la educación superior, en específico en la jurídica. Por lo tanto, para continuar con el establecimiento de un marco teórico sólido, es imperioso analizar a profundidad la naturaleza de la calidad y en específico la calidad en la educación superior. Para ello se tomará en cuenta la evolución de los posicionamientos teóricos que se han

---

<sup>56</sup> Contreras Bustamante, Raúl, *El derecho humano a la educación*, México, Facultad de Derecho de la UNAM/Tirant lo Blanch, 2020, p. 165.



dado al respecto y algunos fenómenos que le dan un especial contenido a la educación superior actual.

Desde la década de los ochenta se ha tenido especial interés en la calidad de la educación superior y su aseguramiento. Dichos elementos han sido tema de discusión, análisis y estudio no sólo por las instituciones de educación, sino también por gobiernos y entes de carácter internacional como la UNESCO, el Banco Mundial o la OCDE, por mencionar algunos.<sup>57</sup>

Se coincide con Peter Ewell, al afirmar que muchas cosas han cambiado al interior de la educación superior y en consecuencia los posicionamientos teóricos también se han modificado. La aceptación de la calidad como algo que necesariamente debe existir, aunque no se tenga un conocimiento específico de qué sea y un mayor interés por su aseguramiento, han originado en los últimos treinta años una discusión álgida, aunque a veces desviada debido a la transformación de las modalidades para la enseñanza y la mercantilización de la educación superior.<sup>58</sup>

El contexto actual que determina los desafíos de la educación superior hace ineludible dilucidar instrumentos, modelos y principalmente respuestas para asegurar su calidad; no obstante, es imposible pensar en ellos si no se tiene claro el propio concepto de la calidad en el ámbito educativo. Esta necesidad de conceptualización no es menor; como lo expresa Marta Barandiaran, pues diversos sectores han responsabilizado a las universidades de las crisis económicas en razón que no han sabido generar en sus estudiantes el conocimiento adecuado, ya

---

<sup>57</sup> Noha Elassy, "The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement", *Quality Assurance in Education*, United Kingdom, vol. 23, núm. 3, 2015, pp. 250-251.

<sup>58</sup> Ewell, Peter "Twenty years of Quality Assurance in Higher Education: What's Happened and What's Different?" *Quality in Higher Education*, United Kingdom, vol. 16, núm. 2, 2010, pp. 173-175.

sea por contextos académicos desactualizados, por la mala formación del docente, deficientes prácticas académicas, etc.<sup>59</sup>

Se debe partir por indicar que el uso y aplicación del término *calidad* en la educación superior proviene de la industria, principalmente de la producción de bienes, más que de servicios. Incluso con un rigor menor, puede expresarse que este término ha sido utilizado desde las civilizaciones antiguas. Por ejemplo, los antiguos recolectores de alimentos tuvieron que aprender que comida era buena para ingerir y cual no lo era. Civilizaciones como la egipcia también debieron acuñar el término de calidad, entendiéndolo como signo de perfección, pues las técnicas para las construcciones de sus monumentos y pirámides requerían de exquisitez en la arquitectura.<sup>60</sup>

La calidad en la actualidad es un concepto trasladado de las fronteras de empresas de producción industrial a las entidades prestadoras de los servicios educativos; no obstante, antes de llevar a cabo un recorrido por los posicionamientos teóricos más importantes del concepto de la calidad en la educación superior, es necesario hacer una referencia, aunque sea somera al concepto de calidad en solitario, pues muchas de sus características industriales fueron adoptadas, implantadas y en muchos casos han sido sumamente criticadas, en virtud de la discrepancia tan significativa entre los servicios que ofrece la industria y la naturaleza de los servicios educativos.<sup>61</sup>

Para tener una idea de lo complejo y simultáneamente tan simple de la calidad, parece oportuno comenzar con un comentario que elaboró en este tema Pirsig, quien escribió al respecto indicando que "la calidad no es ni mente ni materia,

---

<sup>59</sup> Barandiaran Galdós, Marta, *El concepto de calidad en la educación superior, una estrategia de apoyo desde las Universidades a la generación de desarrollo humano*, España, Universidad del País Vasco, 2013, p. 187.

<sup>60</sup> Noha Elassy, *op. cit.*, pp. 250-251.

<sup>61</sup> Castaño-Duque, German Albeiro y García-Serna, Lucelia, "Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano", *Educación y Educadores*, Colombia, vol. 15, núm. 2, 2012, pp. 219-243.

sino una tercera entidad independiente de los dos, aunque la calidad no puede definirse, ya sabes lo que es".<sup>62</sup>

Así, puede entenderse perfectamente que la calidad en si misma cuenta con diferentes dimensiones. Algunos autores dentro de la corriente nórdica coinciden que puede ser clasificada en tres grandes grupos; se puede hablar en consecuencia de calidad técnica, calidad funcional y calidad o imagen corporativas.<sup>63</sup> Las disensiones asociadas a la calidad técnica son aquellas que se pueden medir objetivamente sin que necesariamente se tome en consideración las opiniones de los consumidores. Por otro lado, la calidad funcional es aquella que se encuentra relacionada con la interacción que lleva a cabo el proveedor de los servicios y el consumidor; destacando que necesariamente este es un vínculo de carácter subjetivo.<sup>64</sup>

La calidad corporativa guarda una estrecha relación con las dos dimensiones anteriores, pues es un resultado de su mezcla e integración, consiste en la imagen que cada uno de los consumidores concibe sobre la organización que brinda los servicios o productos de conformidad a diversos factores como lo son el precio por el producto que se paga y la reputación de la compañía oferente de los productos o servicios.

Otra aproximación teórica que forma parte de la corriente nórdica es aquella que pone énfasis en el producto final o en el proceso para llegar a él. Estos dos términos de calidad son conocidos como *quality outcome* y *quality process*. Al respecto, el tema de la calidad en el proceso se vuelve sumamente importante, en especial en servicios como el educativo donde los consumidores participan activamente del mismo, situación que no ocurre por ejemplo en el sector

---

<sup>62</sup> Van Kemenade, Everard et al., "More Value to Defining Quality", *Quality in Higher Education*, United Kingdom, vol. 14, núm. 2, 2008, pp. 177.

<sup>63</sup> Owlia, Mohammad S. y Aspinwall, Elaine M, "A framework for the dimensions of quality in higher education" *Quality Assurance in Education*, United Kingdom, vol. 4, núm. 2, 1996, pp. 12-20.

<sup>64</sup> *Ídem*.

manufacturero, donde el cliente o consumidor no tiene mayor injerencia. Cabe resaltar que más adelante será analizado con detenimiento quienes podrían considerarse como los consumidores del servicio educativo.<sup>65</sup>

En consecuencia, es evidente que la calidad de los servicios en general tiene un tratamiento distinto de los productos manufacturados o de la industria, ya que los primeros poseen características muy diferenciadas como lo son la intangibilidad, simultaneidad y heterogeneidad; a pesar de ello, existen conceptos que les son concomitantes y que dan nota de aquellos elementos que configuran la calidad. En este rubro, Garvin propuso las siguientes ocho dimensiones para la calidad que, como él mismo expresó, pueden definir tanto la calidad del producto como la calidad del servicio:<sup>66</sup>

*Desempeño.* Este elemento se relaciona con las características primarias de operación de un producto o servicio, de ahí que de manera ejemplificativa se puede pensar que, al adquirir un horno, su característica principal de desempeño será que caliente los alimentos.

*Características.* Aunque diferenciarla de la primera dimensión puede ser un tanto confuso, este elemento hace referencia a aquellas particularidades y elementos específicos que sirven de complemento a las funciones primarias de un producto o servicio.

*Confiabledad.* Esta puede ser entendida como la promesa por parte del productor de que los bienes o servicios ofrecidos no presentarán ningún tipo de falla durante un tiempo razonable de uso. Aquí se nota que esta característica se inclina más hacia los productos que los bienes.

*Conformidad.* Se refiere a la medida en que un producto o servicio cumple con las normas o especificaciones establecidas para su normal funcionamiento o aprovechamiento.

---

<sup>65</sup> *Ídem.*

<sup>66</sup> Garvin, D.A., "Competing on the eight dimensions of quality", *Harvard Business Review*, Massachusetts, vol. 65, núm. 6, 1987, pp. 101-109.

*Durabilidad.* Debe ser identificada con la perpetuación de un producto o en su caso los efectos del servicio prestado por un proveedor.

*Facilidad de servicio.* Está relacionada con las reparaciones y el mantenimiento que otorga el proveedor, un aspecto de esta dimensión también es el apropiado manejo de las quejas de los consumidores.

*Calidad percibida.* Esta corresponde a los factores de reputación e imagen que influyen en la percepción de los clientes que adquieren los bienes o servicios.

Junto con la escuela nórdica, aparece la vertiente norteamericana para entender y conceptualizar la calidad, teniendo como principales precursores a Zeithaml y Berry, quienes construyeron su idea de calidad en tres aspectos básicos a saber; “la definición del constructo de calidad de servicio e identificación de las definiciones; la creación de una escala de medición (*denominada SERVIQUAL*) y el desarrollo de un modelo de calidad de servicio basado en la existencia de brechas que explican las diferencias entre el servicio esperado y el recibido”<sup>67</sup>

Este modelo *SERVIQUAL* opera principalmente a través de un cuestionario que se encarga de evaluar la calidad de un servicio a través de cinco componentes; fiabilidad, capacidad de respuesta, seguridad, empatía y elementos tangibles. Según sus autores, este modelo ayuda a comprender las expectativas del cliente respecto a un servicio y en consecuencia es un instrumento de mejora.

Este modelo determina las brechas o *gaps*, es decir, la diferencia que existe entre lo que el cliente espera del servicio y lo que en realidad recibe del mismo. En consecuencia, si las brechas son mayores el proveedor del servicio deberá poner mucho mayor esfuerzo en brindarlo mejor y por lo tanto reducir los márgenes entre lo deseado y lo obtenido por el cliente e incluso superar sus expectativas.

En este orden de ideas, al examinar la literatura en este tema, se observa que los aportes teóricos subsecuentes hacen una revisión de las corrientes ya mencionadas, agregando algunas particularidades y centrando la discusión en las

---

<sup>67</sup> Parasunaman, A., et al., “A conceptual model of service quality and its implications for future reserarch”, *The Journal of Marketing*, United States, vol. 49, núm. 4, 1985, pp. 41-50.

dimensiones del concepto. Teóricos como Croman y Taylor sostienen que no es posible hablar de una multiplicidad de dimensiones en torno al concepto de calidad, sino que la construcción de la calidad para un servicio es unidimensional y específica para cada situación en particular.<sup>68</sup> En contraparte otros autores como Dabholkar continúan sosteniendo firmemente que la calidad del servicio es un concepto multidimensional y jerárquico en virtud que los clientes forman evaluaciones de la calidad en varios niveles de abstracción, es decir, “los clientes forman percepciones a un nivel global, a un nivel de dimensión y un nivel de subdimensión”.<sup>69</sup>

En este punto se puede expresar que la calidad en sentido general es entendida como algo bueno, positivo o deseable que debe estar presente el cualquier servicio o producto que se adquiera; sin embargo, se coincide con Croman y Taylor al considerar que cada bien y servicio en razón de su especial y particular naturaleza tendrá una única y específica definición de calidad, circunstancia que puede apreciarse precisamente en la educación, donde quienes adquieren los servicios educativos participan simultáneamente en dicho proceso, cualidad que lo hace sumamente particular y requerirá de elementos muy especiales para definir su calidad.

No pasa desapercibido que existe un gran número de aportaciones teóricas en cuanto a la calidad y en específico a la calidad de los servicios; no obstante, las referidas hasta el momento cumplen con la intención de otorgar un panorama general en este rubro y sirven como punto de partida para entender la complejidad de insertar el concepto *calidad* en la educación universitaria y su desarrollo a través de los diversos posicionamientos teóricos que se han dado al respecto.

## *2. La problemática para definir la calidad en la educación superior*

Como se ha observado, la calidad es un término con diversas acepciones, escurridizo y poco claro en realidad. Por lo que necesita ser analizado

---

<sup>68</sup> Jain, Rajani, “Conceptualizing service quality in higher education”, *Asian Journal on Quality*, United Kingdom, vol. 12, núm. 3, 2011, pp. 296-314.

<sup>69</sup> *Ibidem*, p. 298.

cuidadosamente y con esmero, labor que requiere mayor agudeza cuando se intenta trasladar dicho concepto al ámbito de la educación superior; situación con la que diversos autores y académicos coinciden, pues a diferencia de otro tipo de servicios, en la educación no es posible apreciar con claridad cuál es el producto, quienes son los consumidores y cuáles son los estándares que debe contemplar.<sup>70</sup>

Así, el uso de la calidad en la educación superior se ha vuelto sumamente cotidiano, poniendo énfasis generalmente en su aseguramiento y evaluación. Por lo que diversos autores afirman que desafortunadamente con frecuencia el término es utilizado de manera inadecuada. En cambio, algunos especialistas como Perry son más optimistas y consideran que en la actualidad “hay un acuerdo más general sobre los elementos que forman un juicio sobre la calidad en educación superior”. Si bien la calidad en la educación superior puede tener diferentes enfoques según la perspectiva aportada por los expertos en el tema, esto no debe motivar que tanto instituciones educativas como entes gubernamentales identifiquen cualquier cosa con la calidad, de ahí la necesidad de escudriñar más a fondo en el tema con el propósito de reconocer aquellos componentes que se encuentran verdaderamente presentes en la calidad y reconocer posicionamientos falaces que resultan negativos para la educación.<sup>71</sup>

Para dar luz en tan controvertido y poco explorado tema, en el año de 1993 vio la luz uno de los trabajos más importantes en materia de calidad de la educación. Diana Green y Lee Harvey a través de *Defining Quality* se convirtieron en una referencia obligada, cuya obra sigue siendo interpretada hasta la actualidad. Su trabajo abordó por primera vez a detalle la naturaleza de la calidad de la educación superior, encontrando en un primer acercamiento que la calidad significa cosas diferentes para diferentes personas y en segundo lugar que la calidad está

---

<sup>70</sup> Van Kemenade, Everard et al., *op. cit.* pp. 175-185.

<sup>71</sup> Perry, P, “Quality in higher education”, *The Future of Higher Education*, Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham, 1991, p. 92.

íntimamente vinculada *procesos* o *resultados*, siendo así un concepto que ha sido señalado como relativo.<sup>72</sup>

La calidad es relativa al usuario del término y las circunstancias en las que se invoca, significando cosas diferentes para diferentes personas, de hecho, la misma persona puede adoptar diferentes conceptualizaciones en diferentes momentos. Esto plantea la cuestión de ¿calidad para quién? Harvey y Green expresaron que hay una variedad de *partes interesadas* en la educación superior que incluye a estudiantes, empleadores, personal docente y no docente, el gobierno y sus agencias de financiamiento, acreditadores, auditores y asesores. Cada uno de ellos seguramente con una idea; aunque general, de la calidad en la educación superior.<sup>73</sup>

Para las instituciones educativas la calidad de la educación versará en virtud de su capacidad para producir de forma constante un gran número de graduados con amplios conocimientos, mientras que para el gobierno un sistema educativo de calidad será aquel que proporcione los profesionales que la sociedad considera necesarios. Por su parte la industria considerará que las mejores instituciones educativas son aquellas que generen graduados que tengan la capacidad de adquirir destrezas y habilidades de conformidad con las necesidades de este sector.

<sup>74</sup>

El hecho que cada uno de los agentes que participan de la educación superior tenga una idea propia de la calidad de este nivel de estudios origina en consecuencia una multiplicidad de mecanismos, normas y procedimientos para medirla, evaluarla y asegurarla en cada caso. Elementos que configurarían para cada escenario una idea particular de la finalidad de la educación superior. La calidad parece entonces ser un concepto multidimensional y subjetivo, y siempre relativo en función de quien lo define, del momento en que lo hace y el espacio

---

<sup>72</sup> Harvey, Leen y Green, Diana, "Defining quality", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, United Kingdom, vol. 18, núm. 1, 1993, p. 2.

<sup>73</sup> Tam, Maureen, *op. cit.*, pp. 47-54.

<sup>74</sup> *Ídem.*



geográfico donde se encuentra. Por eso hay tantas definiciones de la noción de calidad como actores multiplicados por los intereses de cada uno de ellos.<sup>75</sup>

Asimismo, la complejidad por definir la calidad de la educación superior encuentra disyuntivas por el propio entendimiento de lo que significa la *educación superior*, situación que ya quedó evidenciada en los apartados anteriores del presente capítulo; sin embargo, esta situación posibilita la existencia para cada concepto de educación superior de su propia definición de calidad y de un conjunto distintivo de resultados y productos de la educación que son esperados. A pesar de ello, la advertencia hecha acertadamente por Harvey y Green hace casi treinta años sigue siendo actual, ya que el gran número de dimensiones o configuraciones de la calidad *“no es una perspectiva diferente sobre la misma cosa sino diferentes perspectivas sobre cosas diferentes con la misma etiqueta.”*<sup>76</sup>

Se tiene entonces que uno de los problemas para identificar y definir la calidad de la educación es el relativismo de su concepto. Es evidente que, si temas banales e intrascendentales cuentan con enfoques divergentes, en la calidad de la educación este fenómeno será replicado; sin embargo, dicha incertidumbre no debe obligar a tomar por ciertas las múltiples posturas existentes con el afán de ser democráticos al momento de definir un ente u objeto, máxime cuando el concepto es la educación.

De la literatura estudiada se aprecia que quienes han analizado con mayor énfasis el tema de la calidad de la educación superior comulgan con la dificultad para llevar a cabo una definición que satisfaga a todos los interesados, no sólo porque la calidad es un concepto que igual se aplica en contextos tan diversos como empresas, hospitales o universidades, sino por la ya mencionada relatividad. A

---

<sup>75</sup> Brennan, John, et al., *Towards a Methodology for Comparative Quality Assessment in European Higher Education. A Pilot Study on Economics in Germany, the Netherlands and the United Kingdom*, Quality Support Centre, Open University, The Learning Materials Sales Office, Walton Hall, London, 1992, pp. 10-15

<sup>76</sup> Harvey, Leen y Green, *op. cit.*, p. 2.

pesar de ello, diversos autores; sin decantarse por un concepto en específico de la calidad de la educación, denotan su preferencia por alguno en particular, fundamentando sus posturas no solo en la unanimidad de opiniones que se han recogido a través de los años en este tema, sino llevando a cabo reflexiones sobre la diversa gama de acepciones que se presentan.

Bajo el otro lado de la moneda, los autores que encuentran relatividad en el concepto de la calidad en la educación superior también vislumbran la complejidad para su definición en la equiparación del término con conceptos como la verdad o la belleza, ya que son observados como una idea, de ahí que exista poco compromiso para su conceptualización. Otra circunstancia que ha dificultado la posibilidad de definir la calidad en la educación superior es la exacerbada identificación de este concepto con elementos propios de las empresas de producción industrial y de prestación de servicios, ámbitos de los cuales es importado originariamente el concepto de calidad.

Cabe la pena recordar que en la década de los noventa fue popular entre las instituciones educativas tomar modelos de gestión de calidad de la industria. A pesar de ello, diversos autores desde aquel entonces han afirmado que la educación por su propia naturaleza no puede participar totalmente para el aseguramiento de su calidad de nociones como control, garantía, gestión, auditoría, evaluación, política y financiamiento. Así, de poco ayuda la literatura en torno al aseguramiento y evaluación de calidad en la educación superior si no se expresa su verdadera naturaleza.<sup>77</sup>

Retomando las proposiciones contenidas en líneas anteriores, cabe resaltar que la educación superior es un servicio que se realiza con la participación del propio usuario, pasando éste a formar parte del proceso.<sup>78</sup> En este sentido, hay autores que consideran esencial para poder conceptualizar la calidad de la educación el saber cómo se medirá, definiendo así este servicio como un proceso

---

<sup>77</sup> *Ídem.*

<sup>78</sup> Cantón, I. (Coord.), *La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*, Madrid, Editorial CCS, 2001, pp.1-14.

y no como un objeto. Álvarez y Rodríguez identificaron así el producto con el proceso de aprendizaje tanto del alumno como del educador, desde este punto de vista, la calidad de la educación implica la necesidad de que el profesorado y los estudiantes sean una parte activa en el diseño y en la creación del propio proceso de aprendizaje.<sup>79</sup>

En este orden de ideas, un clásico en la materia como Parasuraman identificó que, al ser el servicio educativo dinámico, no sólo por la constante interacción entre los alumnos, el maestro y la institución, sino por los contextos correspondientes al entorno donde es brindado el servicio educativo, es difícil llevar a cabo una medición de la calidad en la educación con exactitud. Destacando de dichas dificultades las siguientes en el servicio de educación superior:<sup>80</sup>

*Intangibilidad.* Al ser prestaciones y experiencias más que objetos, se hace sumamente difícil establecer especificaciones precisas para el desarrollo del proceso educativo que permitan simultáneamente estandarizar su calidad.

*Heterogeneidad.* Por lo general, la prestación varía de un productor a otro y de un usuario a otro, por lo tanto, depende del sujeto receptor y de sus percepciones, ya que los usuarios no sólo evalúan la calidad del resultado final que reciben, sino también la del proceso de recepción del servicio.

*Indivisibilidad.* La producción y el consumo de los servicios son inseparables. En general, los usuarios de los servicios se encuentran allí donde se producen, observando y evaluando el proceso de producción a medida que experimentan el servicio. Esto conlleva a que la calidad de los servicios se percibe, generalmente, durante su entrega o prestación, en la interacción entre cliente y proveedor.<sup>81</sup>

---

<sup>79</sup> Villoria Mendieta, M., *La modernización de la Administración como instrumento al servicio de la democracia*, Madrid, Instituto de Administración Pública (MAP), 1996, pp. 8-15

<sup>80</sup> Parasuraman, A., et al., "More on improving service quality measurement", *Journal of Retailing*, United Kingdom, vol. 69, núm.1, 1993, pp. 140-147.

<sup>81</sup> *Ídem.*

La naturaleza del servicio educativo indica que el concepto de calidad de la educación superior, a su vez, debe ser uno que recoja todas estas características; sin embargo, de los posicionamientos teóricos que serán reseñados dentro del presente capítulo se observa que en muchas ocasiones este cometido no es del todo realizado por los especialistas en la materia y mucho más importante, por los agentes que participan de este servicio, lo cual genera una divergencia de opiniones que obstaculizan la mayoría de las veces una definición consensuada.

Sobre este mismo dilema, Harvey y Green califican como problemático el trasladar las nociones de calidad centradas en el producto a los servicios, fundamentalmente a un servicio como es la educación. Ambos autores afirman que éste es precisamente uno de los motivos de divergencia que obstaculizan el logro de una definición consensuada de calidad en la educación; otra sería la falta de acuerdo sobre qué son los buenos resultados en educación.

La educación, precisa Marta Barandiaran, a pesar de ser prestada en algunos casos por instituciones de carácter privado, por su naturaleza es un servicio público, por lo que su gestión necesariamente se tiene que diferenciar de la gestión en el mundo de los negocios.<sup>82</sup> La educación y los elementos que la definen como son los programas de estudios, su plantilla docente e instalaciones; por mencionar algunos, tienen una repercusión directa en la sociedad y no una afán netamente económico, situación que debe posicionarla en un lugar diferente al realizar un análisis sobre la calidad en comparación con la llevada a cabo en el mundo empresarial.<sup>83</sup>

Si existe consenso en las aportaciones de los autores, este radica en que el concepto de la calidad de la educación es de difícil aprehensión, así como social e históricamente determinado, ya que la educación es un proceso que al estar a la par de otros fenómenos sociales es complejo y no se produce sólo en el aula, Hay

---

<sup>82</sup> Barandiaran Galdós, Marta, *op. cit.*, p. 187.

<sup>83</sup> Castelló, E. y Lizcano, “La mejora de las entidades públicas en la Europa del Euro”, *Costes y gestión de calidad: Experiencias sectoriales*, Madrid, AECA, 1998, pp. 207-249

educación porque hay grupos humanos, sociedad, cultura e historia. Así el problema de la calidad se da cuando ese ambiente social en que se desenvuelve la educación se modifica, ya que los resultados del sistema educativo están estrechamente relacionados con las expectativas colectivas y procesos propios del sistema.<sup>84</sup>

El conceptualizar a la calidad de la educación es una labor que requiere de una revisión constante de conformidad con la mutación de los contextos en los que se pretende incluir, de ahí que aspectos como una economía global que origina la mercantilización de la educación sea necesariamente un componente para tomar en consideración al escudriñar la esencia de la calidad de la educación superior. Lo anterior origina que la manera de entender la calidad de la educación universitaria no conecte necesariamente con los diversos intereses que se generan por las diferencias históricas, sociales, económicas o culturales de los diferentes países del mundo, es decir, no todos los criterios y estándares de la calidad formulados desde cierta y determinada lógica son compartidos por los agentes que participan de la educación.<sup>85</sup>

Como acertadamente lo indica Verónica Edwards Risopatrón, la calidad de la educación no es un concepto neutro o universal, puesto que requiere para ser definida de una postura sobre la sociedad en general y la educación en particular, “lo que implica reconocer las dimensiones y ejes fundamentales que lo conforman y ser conscientes que se está ante un fenómeno que necesariamente conlleva un posicionamiento político social”.<sup>86</sup>

En el debate sobre la calidad por diferentes grupos de actores de la educación superior es una *lucha por el poder*, en la que cada grupo intenta que sus voces sean escuchadas y tomadas en cuenta. Barnett no se equivoca al afirmar que cada una de las diferentes voces es válida y merecedora de una exploración pormenorizada de carácter individual, pero ninguna puede ser la única voz legítima

---

<sup>84</sup> Castaño-Duque, German Albeiro y García-Serna, Lucelia, *op. cit.* pp. 219-243.

<sup>85</sup> Barandiaran Galdós, Marta, *op. cit.*, p. 188.

<sup>86</sup> Edwards Risopatrón, Verónica, *El concepto de calidad de la educación*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1991, p.18.

para ser escuchada. “Por lo tanto, el reto de cualquier tipo de evaluación o calificación de la calidad debe permitir la igualdad de expresión de las voces legítimas con el objetivo de intentar llegar a un concepto integral, aunque siempre las nociones diferentes competirán llevando hacia ellas lo que sería la única o mejor definición”.<sup>87</sup>

Como resultado de la diversidad de puntos de vista sobre la calidad y la educación superior, la profesora Maureen Tam ha detectado el desarrollo de una variedad de sistemas y enfoques en las instituciones de educación superior para monitorear la calidad de diferentes tipos y a diferentes niveles, mostrando diversos énfasis y prioridades. Los sistemas de monitoreo más destacados son los siguientes:<sup>88</sup>

*El control de calidad.* Es un sistema diseñado para contrastar si los productos o los servicios suministrados han alcanzado los estándares predefinidos. La calidad suele ser examinada al final de la producción y es realizada por alguien externo al proceso de producción o prestación del servicio. El principal inconveniente con este enfoque de la medición de la calidad en la educación superior; según aprecia también Frazer, es que se hace de manera aislada, ignorando el hecho de que la calidad general de una institución de educación superior debe ser la preocupación de todos los que trabajan allí o participan en la prestación y recepción del servicio.<sup>89</sup>

*El aseguramiento de la calidad.* Este sistema se basa en la premisa que todos en una organización tienen la responsabilidad de conservar y mejorar la calidad del producto o servicio. Cuando se coloca en el contexto universitario, el

---

<sup>87</sup> Barnett, R., “The idea of quality: voicing the educational”, en Doherty, G.D. (Ed.), *Developing Quality Systems in Higher Education*, United Kingdom, London, Routledge, 1994, p.68.

<sup>88</sup> Tam, Maureen, *op. cit.*, pp. 47-54.

<sup>89</sup> Frazer, M., “Quality assurance in higher education”, in Craft, A. (Ed.) *Quality Assessment in Higher Education: Proceedings of an international conference in Hong Kong, 1991*, London, Falmer Press, 1992, pp. 17-34.

aseguramiento de la calidad requerirá de un esfuerzo de toda la institución para una transformación completa de la calidad con compromiso de alto nivel, seguida de una reeducación sustancial y completa de todo el personal. La transformación hacia este sistema necesitará de tiempo, esfuerzo y voluntad de todos en la institución para cambiar la cultura de la institución en búsqueda de la calidad.

En comparación con el sistema de control de calidad, el aseguramiento de la calidad representa un enfoque más amplio para evaluar y supervisar la calidad en la educación superior. El aseguramiento de la calidad requiere no sólo la detección de defectos como en el control de calidad, sino también su prevención. Requiere el compromiso de todos en una institución con una cultura organizacional que premie la calidad, mejorando incesantemente en busca de la perfección; sin embargo, esto es algo muy difícil de lograr y muy a menudo permanece como una meta o filosofía que las instituciones de educación superior pretenden alcanzar.

*La auditoría de la calidad.* Es un mecanismo para verificar que los sistemas y estructuras pertinentes dentro de una institución apoyen su misión clave de enseñanza y para asegurar que la prestación del servicio esté más allá de un nivel satisfactorio de calidad. Una auditoría de la calidad se puede realizar interna o externamente. La auditoría comprueba que el sistema universitario hace lo que dice que va a hacer y que hay pruebas documentadas para demostrarlo. Por otro lado, la principal crítica de las auditorías es que no ofrecen más que una imagen aislada de una institución. Asimismo, otro problema con las auditorías; como señala Pearce, reside en que la plantilla docente encuentra a los auditores desagradables y poco prudentes.<sup>90</sup>

*La evaluación de la calidad.* Implica la evaluación del desempeño en función de criterios, ya sea internos o externos. Esto da lugar a una posible fuente de conflicto, precisamente porque los criterios de calidad para la educación son tan difíciles de acordar. La evaluación de la calidad en este caso requerirá de la realización de un contraste entre el desempeño de la institución académica y las

---

<sup>90</sup> Pearce, R.A., *Maintaining the Quality of University Education*, Buckingham, University of Buckingham, 1995, pp. 5-9

aspiraciones por ella expresadas. Si la institución tiene altas aspiraciones, la calidad se deberá medir en función de su cumplimiento. Lo anterior podría motivar que una institución académica con altas aspiraciones y gran exigencia tenga un reto mayor para lograr el éxito que otra institución que establezca bajos estándares de calidad. En palabras de Pearce, una universidad que aspire a producir basura y tenga éxito, sería de mayor calidad que una universidad que reivindicó la excelencia intelectual, pero fracasó por poco.<sup>91</sup>

*El enfoque de sistemas de indicadores.* Para evaluar la calidad de la educación superior se mide el rendimiento o desempeño de las universidades a través de una gama de indicadores. Estos pueden tener varias características asociadas, en primer lugar, un indicador de desempeño debe contar con una función de monitoreo, puede definirse en consecuencia como un elemento de información recogido a intervalos regulares para rastrear el rendimiento de un sistema.<sup>92</sup> En segundo lugar, al ser instrumentos de carácter cuantitativo los indicadores están relacionados con objetivos, son declaraciones de los recursos empleados y de los logros obtenidos en ámbitos pertinentes a los propósitos particulares de la institución.

El evaluar la calidad de la educación superior a través del uso de indicadores requerirá de mucha habilidad por parte de la institución académica, en razón que se deberá de trasladar información de carácter cualitativo a números y cifras, lo cual puede representar un peligro en razón que datos aparentemente positivos no necesariamente representan una mejora en la calidad de la educación. Un aumento en el número de docentes con estudios de posgrado, una mayor tasa de alumnos graduados, una disminución de la deserción escolar e incluso un alto grado de satisfacción de los alumnos, si bien representan factores positivos, deben ser tratados con cuidado ya que no necesariamente representan un aumento o

---

<sup>91</sup> *Ídem.*

<sup>92</sup> Fitz-Gibbon, C., *Monitoring Education-Indicators, quality and effectiveness*, London, Cassell, 1996, pp. 11-12



mejora en la calidad de la educación, pues el proceso educativo es sin duda sumamente complejo.

Así, de la breve revisión de elementos reseñados por Maureen Tam se puede ir configurando la idea que la educación superior es eminentemente un proceso y que este debe provocar necesariamente; aunque en este momento no se tenga definido cómo, el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, lo cual no es susceptible de realizarse a través de un simple análisis de *entrada* y *salida*. En coincidencia, Harvey y Green concuerdan en expresar que la educación superior se basa en procesos de crecimiento y desarrollo de los estudiantes en un sentido holístico o integral, incorporando no sólo el desarrollo intelectual, sino también el desarrollo social, emocional y cultural.<sup>93</sup>

Otro tipo de problemática que enfrenta la conceptualización de la calidad de la educación para su definición es de carácter político e ideológico. Autores como la argentina Inés Agrerrondo percibe que actualmente se están creando nuevos fetiches pedagógicos; como la calidad de la educación, que se caracterizan por su debilidad conceptual.<sup>94</sup> Lo anterior deriva del establecimiento de una política educativa de corte neoliberal donde son hechas justificaciones aparentemente académicas que fundamentan ideológicamente la restricción del ingreso a la educación superior. Posicionamientos como este se fundan en una corriente de eficiencia social y entendimiento de la calidad de la educación en relación con el rendimiento escolar.

La autora referida precisa que, en cuanto a la noción de la calidad de la educación superior, se está ante la presencia de una idea muy extensa a la que se le da un tratamiento demasiado simplificado y parcial en la actualidad. Expresa que se define a la calidad de la educación superior restrictivamente, dando mayor

---

<sup>93</sup> Harvey, Leen y Green, Diana, *op. cit.*, p. 3

<sup>94</sup> Aguerro, Inés, "La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación", *Revista interamericana de desarrollo educativo*, vol. 37, núm. 1993, p. 561-578.

importancia a su medición que a su propio significado, esencia y sentido, desdeñando aquellas connotaciones contrarias a las de corte liberal.

Así, en un medio educativo dominado por la economía global, se han importado elementos directamente de la teoría de la administración basada en el modelo de la eficiencia económica o *eficientismo*, donde impera el valor prioritario a los elementos materiales y establecimiento de metodologías como la de costo-efectividad. Componentes que son difícilmente trasladables a los sectores sociales, y por ello al área educativa.<sup>95</sup>

Aguerrondo insiste en que no es suficiente el desarrollo de textos realizados por especialistas que critiquen la situación actual de la educación superior y su calidad, sino que hace falta respuestas concretas que establezcan nuevos derroteros en este rubro ante la realidad mundial donde dominan sistemas educativos malos y poco eficientes. La necesidad de explicar las diferentes dimensiones y los ejes fundamentales desde donde se puede reconocer la calidad de un sistema educativo, de una experiencia, o de una institución escolar, más que ser un problema teórico es parte de un compromiso profesional de poner a disposición de los tomadores de decisiones en el ámbito educativo herramientas para facilitarles su tarea.<sup>96</sup>

Llama la atención en este sentido el artículo denominado *La idea de calidad en la educación superior: un enfoque conceptual* de Filippakou publicado en el año 2011, donde es examinado el concepto de calidad en el contexto del Reino Unido. Sostiene la autora que el debate sobre la calidad en la educación superior se encuentra dominado por un discurso de control donde se ha vuelto común hablar de calidad en términos de rendición de cuentas, evaluación y auditorías. La aparente natural noción de control en el discurso de la calidad de la educación superior bajo

---

<sup>95</sup> *Ídem.*

<sup>96</sup> *Ídem.*

esta perspectiva conduce a un estado donde no se cuestiona la calidad de la educación sino cómo evaluarla.<sup>97</sup>

Es preciso señalar que si bien los diversos argumentos sobre lo que constituye la calidad están enraizados en los valores y suposiciones de los diferentes autores sobre la naturaleza, el propósito y los procesos fundamentales de la educación superior, es importante puntualizar que los cambios en la política de educación superior, el financiamiento gubernamental, la mercantilización, los avances tecnológicos y la respuesta institucional de muchas presiones externas requieren una definición de la calidad que sea capaz de liberarse de posicionamientos ideológicos y se adecue con el contexto cambiante en el paisaje de la educación superior.

Por otro lado, desde la perspectiva del capital humano, Barnett correlacionó la calidad de la educación superior con el carácter del desarrollo y los logros educativos de los estudiantes involucrados en los programas de estudio.<sup>98</sup> Apoyando este punto de vista, Dill ha equiparado la calidad con los estándares académicos y los niveles específicos de conocimiento y habilidades que los estudiantes alcanzan debido a su participación en la educación superior.<sup>99</sup>

También hay un argumento emergente en la literatura sobre la visión de la calidad como cultura. Dicha perspectiva reconoce la importancia de la visión organizacional de la calidad como proceso de transformación, donde cada entidad se preocupa y reconoce la importancia de la calidad. Esta conceptualización se

---

<sup>97</sup> Filippakou, O., "The idea of quality in higher education: a conceptual approach", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, United Kingdom, vol. 32, núm.1, 2011, pp. 15-28.

<sup>98</sup> Barnett, R., *Improving Higher Education: Total quality care*, Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham, 1992, pp 1-2.

<sup>99</sup> Dill, D., "An institutional perspective on higher education policy: the case of academic quality assurance", en Smart, J.C. (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research*, New York, Agathon Press, año XVIII, 2003, pp. 669-699

relaciona con los rasgos intrínsecos de la educación superior en los que se valora la calidad como motor de lo que se hace en una organización.<sup>100</sup>

Por su parte, Harvey y Williams en la celebración de los quince años de la revista *Quality in Higher Education* en el año de 2010, publicaron un artículo donde destacan que tanto el propósito como el contexto son importantes e indispensables para mantenerse enfocados al momento de analizar la calidad de la educación superior, especialmente al tratar de definir el concepto mismo. La calidad es algo más que la satisfacción de las partes interesadas y tiene también implicaciones políticas.<sup>101</sup>

En este orden de ideas Prisacariua Anca y Shahb Mahsood elaboraron uno de los textos más recientes donde se ha retomado la discusión de la noción de la calidad en la educación superior.<sup>102</sup> En dicho texto insisten que a pesar de la multiplicidad de veces que el tema ha sido discutido por diversos especialistas, la calidad sigue siendo un concepto escurridizo y vago para el cual todavía es difícil encontrar un acuerdo sobre una sola definición, independientemente de su creciente popularidad en la política y la práctica de la educación superior.

Este par de autores encuentran que, en lugar de tratar de imponer una interpretación global de la calidad de la educación, a lo largo de las últimas cuatro décadas; en las cuales el tema se volvió relevante para diversos agentes involucrados en la educación superior, ha existido un amplio desarrollo del concepto, aunque no necesariamente en el mismo sentido. Persistiendo muchos

---

<sup>100</sup> Harvey, L. y Stensaker, B., "Quality culture: understandings, boundaries and linkages", *European Journal of Education*, Paris, vol. 43, núm. 4, 2008, pp. 427 - 442.

<sup>101</sup> Harvey, L. & Williams, J., "Fifteen years of Quality in Higher Education", *Quality in Higher Education*, United Kingdom, vol. 16, núm. 1, 2010, pp. 2-33.

<sup>102</sup> Anca Prisacariu y Mahsood Shah, "Defining the quality of higher education around ethics and moral values", *Quality in Higher Education*, United Kingdom, vol. 22, núm. 2, 2016, 152-166.

autores en considerar al concepto de la calidad de la educación como relativo<sup>103</sup>, dinámico<sup>104</sup> y multidimensional<sup>105</sup>.

Prisacariua Anca y Shahb Mahsood consideran como persistente la necesidad de añadir una definición de calidad de la educación superior. El enfoque conceptual que estos autores proponen toma en cuenta la ética y la moral como virtudes clave de la educación superior. Por lo que cada uno de los agentes e interesados en el ámbito de la educación superior, ya sea alumnos, líderes universitarios, docentes, directivos, consejeros, empleadores o incluso el gobierno de cada Estado; ante los fracasos experimentados en las últimas décadas, deben ser responsables de sus actividades a través de la revaloración de la ética y la moral en el desempeño de sus actividades.

Es importante señalar que la intención del presente apartado no es generar mayor confusión de la existente en un tema poco explorado en México como es la calidad de la educación superior, sino de brindar un contexto general de la divergencia en el entendimiento de este concepto que sirva de terreno firme para la revisión que se hará en el presente capítulo de los posicionamientos teóricos más importantes en el tema y proponer un concepto de calidad adecuado para la educación jurídica.

#### IV. CONCEPCIONES CLÁSICAS DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

---

<sup>103</sup> Middlehurst, R., "Quality: an organising principle for higher education", *Higher Education Quarterly*, Albania, vol. 46, núm. 1, 1992, pp. 20-38.

<sup>104</sup> Boyle, P. y Bowden, J., "Educational quality assurance in universities: an enhanced model", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, United Kingdom vol. 22, núm. 2, 1997, pp. 111-121.

<sup>105</sup> Campbell, C. y Rozsnyai, C., *Quality Assurance and the Development of Course Programs, Papers on Higher Education*, Bucharest, UNESCO-CEPES, 2002, p. 191

A pesar de que la preocupación por la calidad en la educación superior o universitaria ha sido mucha desde la década de los ochenta, la inquietud por la calidad universitaria no se traduce en una mayor precisión a la hora de definirla como ya se ha expresado. De las múltiples definiciones que se han elaborado en torno a este tema, es imperioso llevar a cabo un análisis de las aportaciones hechas por Lee Harvey y Diana Green, ya que las mismas han sido objeto de reseña, crítica y revaloración hasta la actualidad.

La preocupación por el tema de la calidad de la educación superior de este par de especialistas los llevó; junto con otros expertos en el tema, a fundar en el año de 1995 la revista *Quality in Higher Education*, la cual desde entonces ha sido un foro internacional para la discusión de la educación superior. Esta revista a su vez se ha convertido en la publicación oficial de la Red Internacional de Agencias de Aseguramiento de Calidad en Educación Superior (INQAAHE por sus siglas en inglés).

Las investigaciones hechas por Lee Harvey y Diana Green han sido objeto de desarrollo por parte de otros autores, tanto por su estudio en la revisión de los enfoques planteados para la conceptualización de la calidad de la educación superior como por las críticas hechas a su trabajo. En consecuencia, su aportación sigue siendo sumamente importante, no sólo por la trascendencia en la concepción actual de la calidad de la educación superior sino por el reconocimiento a la condición polisémica que se le ha dado al término. De ahí que no sean raras expresiones como las de Miren Barrenetxea, quien señala que “Los trabajos de Harvey y Green han despejado este camino y constituyen una base razonablemente consensuada para que, ahora mismo, no se hable del significado de la calidad educativa sino de sus diferentes significados”<sup>106</sup>

Harvey y Green analizaron diversas maneras de pensar sobre la calidad, considerando su relevancia para la educación superior, exploraron sus

---

<sup>106</sup> Barrenetxea, Miren, et al., “Conceptualización de la calidad en la educación superior: una década de aportaciones” *SaberEs*, Argentina, vol. 8, núm. 1, 2016, p. 64.

interrelaciones y examinaron sus fundamentos filosóficos y políticos. Afirmaron en primer lugar que la calidad significa cosas diferentes para diferentes personas y que la calidad es relativa a los *procesos* o *resultados*. Las conceptualizaciones encontradas por este par de autores se agrupan en las siguientes:

#### 1. *La Calidad como un fenómeno excepcional*

Una perspectiva bajo la cual se pretende definir al concepto de calidad en la educación superior es aquella que la entiende como un *fenómeno excepcional*. El cual a su vez es subdividido según tres rasgos distintivos y particulares de conformidad a los especialistas en el tema. El primero; quizá el más conservador y tradicional, concibe la calidad como un signo distintivo; el segundo lo relaciona íntimamente con el concepto de excelencia y el tercero lo identifica con el cumplimiento de estándares mínimos de aprendizaje.

##### A. *El concepto de la calidad como distinción*

Esta primera aproximación para definir la calidad de la educación superior indica que existen instituciones académicas de alto prestigio y tradición las cuales son accesibles únicamente para reducidos grupos pertenecientes a élites determinadas. El pertenecer a este tipo de organismos dota en consecuencia al alumno de un estatus diferenciado en comparación con el resto de la población que cursa estudios superiores.<sup>107</sup>

Bajo esta conceptualización de la calidad, los centros de estudios universitarios de *alta reputación* no son objeto de ningún tipo o procedimiento de evaluación para asegurar la calidad de sus estudios. Es intuitivo que el carácter inaccesible y exclusivo se deriva precisamente por la gran calidad de los servicios educativos con que cuentan este tipo de instituciones. Lo anterior implica que estas instituciones universitarias no cuentan con puntos de referencia para medir su calidad. De hecho, no intentan hacerlo, se da por sentado que, debido a su larga e histórica tradición, la calidad de sus estudios se obtiene de manera automática.<sup>108</sup>

---

<sup>107</sup> Buendía Espinoza, Angélica, “El concepto de calidad: una construcción en la educación superior.”, *Reencuentro*, México, vol. 50, 2007, pp. 30

<sup>108</sup> Barandiaran Galdós, Marta, *op. cit.*, p. 188

Lee Harvey y Diana Green consideran a este tipo de calidad bajo la denominación de *calidad apodíctica* entendiendo a este adjetivo como algo necesario o claramente evidente. Bajo esta tesitura parece extraño que una institución académica pueda impartir educación superior de calidad sin que cuente con algún tipo de procedimiento o metodología para evaluar tal situación; sin embargo, se ha observado que dentro de estas instituciones de gran tradición existe un fenómeno psicológico presente en directivos, docentes, académicos y administrativos bajo el cual; sabedores de su pertenencia a una corporación académica de prestigio, en el desempeño de cada una de sus actividades llevan a cabo el mayor de los esfuerzos, situación que la mayoría de los casos redundan en altos niveles de calidad en sus instituciones aunque no sean totalmente conocedores de cuáles son estos.<sup>109</sup>

Es imprescindible precisar que, en la actualidad, este modelo de identificación de la calidad de instituciones educativas de larga tradición ha sido abandonado de manera paulatina, ya que presiones gubernamentales y de la propia sociedad han obligado a las universidades a crear iniciativas para conocer y medir aquellos elementos que generan la calidad de la educación superior en sus instituciones.

#### B. *Calidad como estándares de excelencia*

Esta perspectiva para conceptualizar la calidad guarda en algunos puntos similitudes con la descrita en el apartado anterior; no obstante, se distingue principalmente en la determinación y correspondiente trascendencia de aquellos elementos que permiten a diversas instituciones de prestigio asegurar la calidad de la educación en ellas brindada. Laurie Lomas explica este fenómeno con el siguiente ejemplo, así como un coche Rolls Royce es universalmente considerado como un coche de *calidad* debido al alto nivel de sus componentes, la ingeniería y el

---

<sup>109</sup> Harvey, Leen y Green, Diana, *op. cit.*, p. 2.



mantenimiento, es posible que una institución de educación superior sea vista de la misma manera.<sup>110</sup>

Para esta noción de la calidad de la educación superior, las instituciones académicas se dan a la tarea de identificar los componentes que imperiosamente otorgan excelencia y al conseguirlos garantizan la calidad de los estudios por ellas impartidos. Dichos elementos en esencia son inalcanzables para el resto de las instituciones por lo que, contar con insumos de primera línea se vuelve de vital importancia para lograr la excelencia.

Si una institución académica cuenta con los mejores estudiantes egresados de los niveles educativos inferiores, tiene también a los mejores profesores de cada una de las áreas de conocimiento y a ello se adicionan las mejores instalaciones laboratorios, bibliotecas y otros elementos de primer nivel para el proceso de aprendizaje, en consecuencia, se obtendrán los mejores resultados y se alcanzará la calidad de la educación superior.<sup>111</sup>

Por lo anterior, la calidad de la educación superior es entendida como un fenómeno excepcional que únicamente puede darse u ocurrir en aquellas instituciones académicas que cuenten con los mejores insumos para dar los mejores resultados. Situación obviamente inalcanzable para la mayoría de las instituciones de educación superior en el mundo.

Bajo esta perspectiva, es evidente que las instituciones académicas de bajos recursos económicos, al no contar con las mejores instalaciones y desprovistas de la posibilidad de contratar a los mejores académicos, no podrán alcanzar el nivel de calidad que se necesita en la educación superior. El enfoque descrito en este apartado se encuentra sumamente arraigado en instituciones de

---

<sup>110</sup> Lomas Laurie "Does the Development of Mass Education Necessarily Mean the End of Quality?" *Quality in Higher Education*, United Kingdom, vol. 8, núm. 1, 2002, p. 72.

<sup>111</sup> Kumar Kundu, Goutam "Quality in Higher Education from Different Perspectives: A Literature Review", *International Journal for Quality Research*, Serbia y Montenegro, vol. 11, núm. 1, p. 18.

Reino Unido y los Estados Unidos de Norteamérica, e incluso en nuestro país se encuentra presente, ya que la calidad en entidades como la UNAM o el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey es vinculada generalmente con sus recursos económicos y materiales disponibles.<sup>112</sup>

### C. *Calidad como un conjunto de estándares mínimos*

Para esta concepción, es indispensable dejar atrás la idea de la calidad de la educación superior como un fenómeno relacionado exclusivamente al término de la excelencia y se debe reemplazar dicha imagen por la existencia de controles que aseguren la calidad de la educación. La calidad entonces no se vuelve un elemento inalcanzable para la mayoría de las instituciones académicas, sino que, la misma se podrá lograr en virtud del cumplimiento de diversos estándares mínimos propuestos en su caso por los entes gubernamentales o por las propias instituciones. La intención de esta conceptualización es rechazar todos aquellos elementos defectuosos o nocivos en el proceso de aprendizaje para que los alumnos puedan alcanzar el máximo nivel de conocimiento durante su estancia en las instituciones de educación superior.<sup>113</sup>

Ahora bien, el cumplimiento de ese control de calidad que deben llevar a cabo las instituciones académicas puede ser en una doble vertiente; dados los estándares mínimos, las universidades deberán hacer todo lo posible por alcanzarlos o por otro lado se puede configurar una escala en la que, conforme al mayor grado en la misma, mayor será la calidad de la educación que presta un ente educativo.

La problemática que genera establecer estándares mínimos se encuentra en la movilidad o dinámica que dichos estándares pueden tener en relación con las necesidades de los estudiantes, la sociedad o en su caso del mercado. Ya que los conocimientos que deben adquirir los alumnos y en consecuencia la calidad de

---

<sup>112</sup> Harvey, Leen y Green, Diana, *op. cit.*, p. 4.

<sup>113</sup> Parri, Janne, "Quality In Higher Education", *VADYBA/Managment*, vol. 11, núm. 2, United Kingdom, 2006, p. 107.

estos puede variar debido a las necesidades de los sectores referidos. Esta percepción de la calidad que busca establecer estándares mínimos posibilita que los mismos sean estáticos y no atiendan la progresividad de las necesidades tanto del alumnado como del sector productivo y profesional, encontrando ahí su principal falencia.

## 2. *Calidad como perfección y coherencia*

Este segundo enfoque guarda una estrecha vinculación con el concepto de la perfección. Esta idea considera que es factible para cualquier institución educativa alcanzar la calidad de la educación superior. De hecho, este punto de vista arroja un concepto de mayor envergadura consistente en la *democratización de la calidad de la educación superior* entendiendo éste como la posibilidad que tiene cualquier organismo o institución de alcanzar la perfección. El cual discrepa de los primeros conceptos de calidad de la educación que consideran que sólo unos cuantos pueden alcanzarla.

Teóricos como Janne Parri critican esta postura ya que consideran que es teóricamente imposible definir a un graduado perfecto e impecable, aunado a que parece lógico que no es el objetivo de las universidades producir egresados idénticos. Considera este autor que la posición ideológica que permea esta concepción en cuanto a la calidad de la educación superior es un tanto idealista y cuenta con una nula capacidad para promover el desarrollo en los entornos de aprendizaje.<sup>114</sup>

La calidad como perfección y coherencia toma como piedra angular los procesos educativos y en consecuencia las especificaciones que deben ser seguidas para lograr la calidad y la excelencia académica. En consecuencia, busca que dentro de los procesos educativos sean eliminados aquellos errores o deficiencias que impliquen no cumplir con las metas propuestas.

Esta postura no se ajusta al contexto de la educación y es más bien aplicable en el contexto industrial donde existen estándares para los productos. Tal y como lo afirma Judith Scharager, no es transferible al mundo académico esta

---

<sup>114</sup> *Ídem.*

concepción de la calidad en tanto no existe el propósito de producir graduados estandarizados sin defectos, pues en esencia no es concebible un estudiante sin fallas y tampoco parece ser la idea de las universidades producir profesionales totalmente iguales.<sup>115</sup>

Una palabra clave para esta perspectiva de la calidad de la educación superior es la *fiabilidad*. La cual revela que la calidad de la educación superior será asequible siempre y cuando todas las especificaciones previamente establecidas por la institución sean atendidas en cada una de las etapas del proceso de enseñanza aprendizaje. Harvey y Green consideran en cuanto a esta noción de la calidad de la educación superior que, si bien se requiere que las instituciones educativas se ajusten a especificaciones particulares, no hay claridad en cuales deben ser esos requerimientos específicos.<sup>116</sup>

### 3. *Calidad como ajuste a un propósito*

Una tercera visión o perspectiva para conceptualizar lo que debe entenderse por calidad de la educación superior y que ha gozado de amplia aceptación en el mundo educativo, es aquella que la ubica como el ajuste a un propósito. Noción de calidad que predomina en la gestión empresarial de las últimas décadas. De acuerdo con este planteamiento, el servicio prestado por una institución de educación superior se considerará de calidad siempre y cuando cumpla con las expectativas del cliente.<sup>117</sup>

Así, para aquellos que se adhieren a esta perspectiva, los servicios educativos serán de calidad siempre que se cumplan a cabalidad los objetivos o metas delineados por la propia institución educativa. Esta postura es de carácter

---

<sup>115</sup> Scharager, Judith, *Nuevos actores en un viejo escenario La profesionalización de la gestión de la calidad académica en Chile, 1990-2015*, Leiden, Universidad de Leiden, 2016, p.30.

<sup>116</sup> Harvey, Leen y Green, Diana, *op. cit.*, p. 5.

<sup>117</sup> Olaskoaga Larrauri, Jon, et al., “La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la Educación Superior de México”, *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. 44, núm. 173, p. 90.

inclusivo y se aleja de las corrientes que disponen de la calidad de la educación superior como algo especial, distintivo o elitista, abandonando en consecuencia el pensamiento que considera a la calidad como un fenómeno excepcional.

La calidad de la educación superior como ajuste a un propósito puede considerarse como una evolución o desarrollo de aquella que la define como un elemento de perfección o coherencia; no obstante, guarda una especial distinción al aseverar que se tornaría inútil un procedimiento de enseñanza en el que sean eliminados los errores o inconsistencias, si este no redunde en la observancia a los objetivos o propósitos delineados con anterioridad por la entidad educativa.

#### *A. Los consumidores como definidores de las necesidades educativas*

La calidad como ajuste a un propósito estará únicamente presente en aquellas instituciones que cumplan con sus objetivos previamente establecidos, los cuales; bajo este ideario, tienen una relación directa con la satisfacción de las necesidades, requerimientos o especificaciones del cliente o consumidor. Obviamente la calidad de la educación superior como ajuste a un propósito parte de la percepción que los consumidores son conscientes y sabedores del producto o servicio que efectivamente necesitan; en consecuencia, al ingresar a una institución educativa verifican la capacidad de dicho organismo para satisfacer sus requerimientos.

Para esta configuración del concepto de calidad de la educación superior, es sumamente importante y trascendental que cada una de las universidades o centros escolares elaboren una estrategia institucional que permita determinar con claridad cuáles son y serán las necesidades de los consumidores y en consecuencia transformar éstas en productos y servicios educativos.

No pasa desapercibido para los críticos de esta corriente como Anca Prisacariu y Mahsood Shah, que las necesidades de los consumidores se van a nutrir indefectiblemente de los requerimientos del mercado laboral, serán influenciadas por el costo de los servicios educativos o por la tecnología e instalaciones con la que cuenten las instituciones e incluso la publicidad que lleven a cabo. Situaciones que probablemente ponen en duda el conocimiento que los

propios alumnos tienen de sus necesidades y la forma en que estas pueden ser satisfechas por las instituciones.<sup>118</sup>

Así, las universidades que puedan prever las futuras necesidades de sus consumidores podrán cumplir con sus propósitos y en consecuencia brindarán educación superior de calidad. Ahora bien, dicha tarea será ardua y compleja ya que seguramente dichas necesidades las tendrá que buscar la institución académica fuera del ámbito académico. Generándose así el riesgo que la calidad de la educación superior sea establecida por los empleadores y esté sujeta a las leyes del mercado.

#### *B. Disyuntivas de la calidad como ajuste a un propósito*

Identificar la calidad de la educación superior como el cumplimiento de los requisitos exigidos por el cliente o consumidor entraña diversas problemáticas. La primera de ellas reside en la dificultad para identificar quién es cliente y el consumidor de los servicios educativos.

A primera vista es posible identificar al alumno como el consumidor o el cliente de los servicios educativos; sin embargo, existen otros entes que pueden ser considerados como los clientes o consumidores del servicio educativo. Así, los padres que pagan las colegiaturas, el gobierno y las empresas que emplearán a los futuros profesionales pueden ser apreciados también como los clientes del servicio educativo que prestan las universidades. Incluso la problemática se incrementa cuando se piensa si el alumno únicamente es el cliente y consumidor de los servicios educativos o también es el producto de estos.<sup>119</sup>

Dentro de esta perspectiva teórica, una segunda problemática consiste en la ya mencionada incapacidad de muchos estudiantes de precisar cuáles son sus necesidades en cuanto a la educación superior, situación que se agrega a la actual escasez o restricción de espacios educativos que obliga a los alumnos a optar por instituciones académicas que más que satisfacer sus necesidades les aseguren un

---

<sup>118</sup> Anca Prisacariu y Mahsood Shah, *op. cit.*, pp. 152-166.

<sup>119</sup> Harvey, Leen, "Understanding quality", *EUA Bologna Hnadbook: Making Bologna work*, Berlín, Raabe Academia Publishers, 2006, p. 9.

lugar ante la falta de espacios producto de la masificación de la educación superior en todo el mundo.<sup>120</sup>

Otra problemática a la que se enfrenta la perspectiva de identificar la calidad de la educación superior como ajuste a un propósito es la evaluación del servicio educativo que realizan los alumnos. La afirmación anterior se elabora en razón que no siempre los estudiantes de niveles superiores se encuentran en la mejor posición para discernir sobre la calidad de los servicios educativos que reciben. Así, la alta exigencia de las instituciones académicas puede no empatar con el sentimiento de satisfacción o conformidad por parte del alumno y en consecuencia descalificar la calidad de la educación recibida.

Una solución propuesta para solventar las problemáticas descritas con anterioridad implica abandonar la preocupación por identificar quiénes son los clientes o consumidores de los servicios educativos y cuáles son sus necesidades o perspectivas de aprendizaje y devolver el énfasis al cumplimiento de los objetivos y metas de las instituciones académicas. Bajo este escenario ya no es prioridad preocuparse por la satisfacción de las necesidades del cliente, la calidad será definida en los términos que cada institución la declare. Este enfoque también es identificado o denominado como *calidad de hecho*. Así una institución de calidad superior será la que defina claramente su misión o finalidad y a su vez sea eficiente y eficaz en el cumplimiento de las metas que se ha planteado.<sup>121</sup>

Al tener las instituciones académicas la responsabilidad de identificar las necesidades del mercado laboral para transformarlas en servicios educativos se elimina la dificultad en cuanto a la definición de los requerimientos y necesidades del cliente; a pesar de ello, la problemática no es resuelta si los centros educativos no especifican los mecanismos que implementarán para la consecución de sus objetivos.

Para asegurar la calidad de la educación superior, las instituciones educativas han generado mecanismos y procedimientos de evaluación y

---

<sup>120</sup> Harvey, Leen y Green, Diana, *op. cit.*, p 10.

<sup>121</sup> *Ídem*.

acreditación de la calidad de la educación superior, obteniendo excelentes resultados en países de habla inglesa; sin embargo, estos procedimientos más allá de enfocarse en la calidad de los productos de aprendizaje, se han orientado en el perfeccionamiento de la gestión de los procedimientos educativos, identificándose estas prácticas con las llevadas a cabo en las industrias, situación que será abordada con mayor detalle en líneas posteriores.<sup>122</sup>

Se puede concluir al respecto que la conceptualización de la calidad como ajuste a un propósito es sumamente flexible, ya que cada institución educativa define sus propios objetivos o metas y con motivo de su cumplimiento se calificará la calidad de los servicios educativos que otorga. De ahí que, un enfoque tan abierto como el que se discurre en el presente apartado obligue a revisar otras directrices en este tema.

#### *4. Calidad de la educación superior en relación con el costo económico*

Existe una postura ideológica en torno a la cual, la calidad de la educación superior se relaciona directamente con el impacto económico que representa para los usuarios de los servicios educativos. Lo anterior significa que entre más costoso sea el ingreso y permanencia en las instituciones educativas, se entenderá que los servicios que estas prestan serán de mayor calidad.

La adopción de esta postura recuerda al concepto de calidad de la educación superior como sinónimo de excelencia, en virtud que aquellas instituciones académicas que cuentan con mayores recursos económicos para la adquisición de sus correspondientes insumos; entiéndase por ellos educadores, bibliotecas, laboratorios o talleres por mencionar algunos, estarán más próximas a asegurar la calidad de los estudios por ellas impartidos.

Las afirmaciones anteriores implican que la calidad de la educación será directamente proporcional a sus costos y sólo aquellas personas que tengan la capacidad económica de cubrirlos recibirán la mejor instrucción disponible, se obtiene la calidad de educación que se esté dispuesto a pagar indica Parri.<sup>123</sup> En

---

<sup>122</sup> Tam, Maureen, *op. cit.*, pp. 47-54.

<sup>123</sup> Parri, Janne, *op. cit.*, p. 108.



esta tesitura; si bien es cierto que en un mundo globalizado y dominado por las leyes del mercado permea un sentimiento generalizado respecto a que la calidad de los servicios guarda estrecha relación con su costo, parece intuitivo que en el sector educativo la calidad debe ser evaluada de conformidad a otros criterios diversos y distintos al económico.

Muestra de la íntima relación de la calidad de la educación superior y su impacto económico para los usuarios, se encuentran en el Reino Unido de finales de los ochenta y principios de los noventa donde fueron establecidas diversas políticas públicas que empataron con la ideología expuesta en las líneas anteriores, dichas directrices tenían como principal baluarte maximizar y potencializar los recursos económicos disponibles para la educación superior tanto en el sector público como privado.<sup>124</sup>

La necesidad de transparencia de los recursos públicos dirigidos a las instituciones inglesas de educación superior originó el establecimiento de lineamientos encaminados a asegurar la eficiencia y eficacia en el gasto de los recursos públicos por parte de las instituciones académicas, lo anterior con el objeto de asegurar que las contribuciones hechas por los ciudadanos fuesen gastadas de manera idónea. El gobierno inglés se propuso como meta atender al mayor número de estudiantes al menor costo posible.

El punto de conexión de la calidad de la educación y el establecimiento de políticas para el correcto ejercicio del gasto público por parte de instituciones educativas da cuenta de un mundo en el cual las fuerzas del mercado y la competencia definen el concepto de la calidad en la educación superior y generan una estrecha relación con el valor económico que representa para sus usuarios. La perspectiva capitalista descrita; que parece continuar en la actualidad, entiende que la verdadera clave para lograr una calidad en la educación superior reside en una mayor competencia por parte de las instituciones educativas de los recursos públicos y privados como acertadamente lo expresa Filippakou.<sup>125</sup>

---

<sup>124</sup> Harvey, Leen, "Understanding... *op. cit.*, p. 12.

<sup>125</sup> Filippakou, O., *op. cit.*, pp. 15-28.

De conformidad con el pensamiento liberal, la competencia obliga a que los productos y servicios ofrecidos por los entes que participan en la economía sean progresivamente de mayor calidad. Circunstancia que incluye a los servicios educativos, donde la competencia por recursos públicos como privados debe compeler a las instituciones académicas a brindar educación superior de calidad, siendo el mercado quien la define.

Esta perspectiva muestra que la búsqueda de la calidad de la educación superior en las instituciones educativas no persigue potencializar aquellas que se encuentren rezagadas, sino eliminarlas mediante el retiro de fondos públicos para dirigirlos hacia aquellos centros educativos que si puedan garantizar la calidad de la educación. Destacando que el propio mercado se encargará de desproveer de capacidad económica de origen privado a dichas instituciones.<sup>126</sup>

En esta lucha constante de las instituciones educativas por los fondos de entidades públicas y privadas, se han desarrollado indicadores de desempeño para vigilar y evaluar su eficiencia, midiendo a través de ellos elementos como el número de alumnos inscritos, los ingresos y egresos de las instituciones, la tasa de graduados, etc. En este punto no debe perderse de vista que los instrumentos de evaluación y acreditación son herramientas y no la finalidad en si misma de la calidad de la educación superior.

##### *5. La calidad como transformación*

De conformidad con esta perspectiva, el alumno; considerado como el consumidor principal de los servicios educativos, sufrirá una transformación en cuanto a sus conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y objetivos durante su estancia en la institución académica de la que forme parte. Esta evolución durante el proceso

---

<sup>126</sup> De La Orden, Arturo, "Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación", *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Madrid, vol. 3, núm. 1-2, 1997, p. 7

de aprendizaje; afirma Girmaw Akalu, únicamente puede darse en aquellos entornos que ofrezcan educación superior de calidad a sus estudiantes.<sup>127</sup>

La noción de la calidad como fenómeno transformador se encuentra arraigado en la noción del cambio cualitativo que sufren los estudiantes durante sus estudios superiores. Este concepto puede ser entendido con mayor claridad si se ejemplifica con el cambio que sufre un estudiante con las transformaciones que experimenta el agua al pasar del estado sólido al líquido y posteriormente al gaseoso. De este ejemplo dado por Parri, destaca que si bien se está ante la presencia del mismo objeto; el agua, en cada uno de sus estados tiene diferentes cualidades, situación que ocurre también en los estudiantes, quienes a pesar de ser los mismos al someterse a un proceso de aprendizaje adquieren condiciones diversas.<sup>128</sup>

La mayoría de los servicios ofrecen algo en particular para el consumidor; sin embargo, en el servicio educativo, las instituciones académicas hacen algo con el alumno; lo transforman. Le dotan para su vida profesional de conocimiento, experiencia y habilidades, precisando que sólo de este modo las universidades logran alcanzar la calidad de los estudios que imparten y en consecuencia verán satisfechas sus metas o propósitos.<sup>129</sup>

La educación para esta perspectiva en realidad no es un servicio o un producto que el cliente adquiere, utiliza y se agota, su naturaleza es totalmente distinta ya que el proceso de enseñanza aprendizaje es una continua transformación en la cual participa el propio alumno con el objetivo de llegar a un estado en el cual se ubique como poseedor de cualidades distintas al momento de partida. Por lo que

---

<sup>127</sup> Akalu, Girmaw A. "Higher education massification and challenges to the professoriate: do academics conceptions of quality matter?", *Quality in Higher Education*, United Kingdom, vol., 22, núm. 3, 2016, pp. 260-276

<sup>128</sup> Parri, Janne, *op. cit.*, p. 108.

<sup>129</sup> Aberra, Tsige Gebremeskel, *Quality Of Doctoral Student Support Services In Open Distance Learning*, South Africa, University Of South Africa, 2016, p. 10.

este ideario se confronta con aquellas concepciones que ubican a la calidad de la educación superior como un producto final, como un resultado.

La calidad de la educación superior indefectiblemente cambia a los alumnos o estudiantes que participen de ella, destacando que dicha transformación debe ser evidentemente positiva; no obstante, lo importante de esta perspectiva teórica es la descripción de la manera en que ocurre ese desarrollo o evolución por parte del alumnado. Así, bajo esta concepción los alumnos durante su estancia en los centros escolares son dotados de un valor añadido, el cual puede ser medido a través de la experiencia educativa que refuerza las competencias, conocimientos y habilidades de los estudiantes.<sup>130</sup>

Medir el valor añadido en relación con los insumos y sus productos; como ocurre en otras perspectivas que pretenden definir la calidad de la educación superior a través de los resultados derivados del proceso educativo, dará una noción cuantificable del aprendizaje obtenido por los alumnos; no obstante, la naturaleza de la transformación de carácter cualitativo no podrá ser medida a través de este tipo de procedimientos, lo cual deja ver un problema que debe atender esta perspectiva.

En consecuencia, la complejidad para medir la calidad y la transformación produce una serie de proposiciones a considerar. En primer lugar, es forzoso que los involucrados en el proceso de aprendizaje adquieran un verdadero compromiso para fomentar la transformación del estudiante considerando sus diferentes expectativas. Otro reto que hay que tomar en consideración reside en la práctica actual de medir la calidad por criterios y estándares. Esta tendencia podría inhibir la transformación estudiantil, pues esta no busca la obtención de resultados tangibles, sino más bien persigue la diversidad en lugar de la estandarización.<sup>131</sup>

---

<sup>130</sup> Garrocho Rangel, Carlos y González Solano, Felipe, *Calidad de Educación Superior. Teoría, instrumentos y planeación*, Toluca, El Colegio Mexiquense A.C., Universidad Autónoma del Estado de México, 2014, p. 77.

<sup>131</sup> Ming Cheng “Quality as transformation: educational metamorphosis”, *Quality in Higher Education*, United Kingdom, vol. 20, núm. 3, 2014, pp. 272-289.

Las instituciones educativas que pretenden impartir educación superior de calidad deben asegurar que sus alumnos sean participantes activos de los diversos procesos de aprendizaje, de tal manera que estén comprometidos con la creación y evaluación de sus propios conocimientos. En otras palabras, “los alumnos deben estar en el centro del proceso de enseñanza ya que la valoración que hagan de la educación que reciben será crucial para mejorarla”<sup>132</sup>

La calidad de la educación superior que brinda una institución será proporcional al grado de transformación que otorgue a sus alumnos, dotándoles de un valor agregado en razón de las competencias, conocimientos y habilidades adquiridos; no obstante, existe un segundo factor que es importante para esta perspectiva de la calidad de la educación, el cual consiste en el empoderamiento por parte del alumno de su propio proceso de aprendizaje.

El que los alumnos puedan influir en su propio proceso de transformación implica en primer lugar que pueden tomar decisiones y asumir en cierta medida el control del proceso de aprendizaje. Lo anterior conducirá al empoderamiento por parte del alumno, proveyéndolo de características importantes como la confianza en su criterio para la toma de decisiones, una conciencia crítica en cuanto al entorno educativo en el cual participa y una actitud positiva ante los desafíos que conlleva los estudios superiores.

Existen diversas estrategias para empoderar a los estudiantes. En primer lugar, las instituciones educativas que pretenden impartir educación superior de calidad deberán buscar potencializar la autonomía de sus alumnos a través de la crítica y valoración que el propio estudiante realice de su proceso de aprendizaje. Ello implica que las instituciones académicas tomen con mayor relevancia las sugerencias elaboradas por sus estudiantes.<sup>133</sup>

Asimismo, se debe dotar a los estudiantes de control sobre su propio aprendizaje, muestra de ello sería permitir a los alumnos que seleccionen sus propios planes de estudio a través de un conjunto de opciones y asignaturas

---

<sup>132</sup> Garrocho Rangel, Carlos y González Solano, Felipe, *op. cit.*, p. 79.

<sup>133</sup> Harvey, Leen, “Understanding... *op. cit.*, p.15.

optativas. El impulso al empoderamiento de los alumnos debe incentivar en los estudiantes una capacidad crítica, la cual rebase la adquisición de un cúmulo de conocimientos y proponga el desafío a saberes considerados inmutables.

Por otro lado, hay quienes observan carencias en el aprendizaje transformador, argumentando que este se encuentra estrechamente vinculado con la formalidad de la educación para adultos, es decir, se ocupa principalmente de proceso racional de aprendizaje ignorando los impulsos psicológicos y el papel de los sistemas intuitivos y emocionales. Al respecto autores como Ball señalan que la transformación estudiantil suele ir acompañada de emociones fuertes más que de racionalidad.<sup>134</sup>

Por otra parte, hay quienes indican que los docentes muestran dificultades para adoptar el aprendizaje transformador en la práctica.<sup>135</sup> Lo anterior ocurre en razón que este tipo de aprendizaje sólo puede tener lugar cuando los estudiantes están mental y emocionalmente preparados y cuando las instituciones son capaces de fomentar y nutrir estas experiencias transformadoras; sin embargo, es difícil saber cuándo los estudiantes están listos para ser transformados y cómo puede guiárseles en este proceso.

#### 6. *La revaloración de un clásico*

Marta Barandiaran Galdós en el año de 2013, a través de su tesis doctoral denominada El concepto de calidad en la educación superior, una estrategia de apoyo desde las Universidades a la generación de desarrollo humano, llevó a cabo una revaloración del concepto de la calidad en la Educación superior, mediante el reordenamiento de los conceptos planteados por Harvey y Green a través de una propuesta de dos ejes, donde el primero, el horizontal, mide el grado en que cada concepto de calidad se forma de acuerdo con un referente más o menos externo a

---

<sup>134</sup> Ball, Gordon D.S., "Building a sustainable future through transformation", *Futures*, Ontario, vol. 31, 1999, pp. 251-70.

<sup>135</sup> Moore, J., "Is higher education ready for transformative learning? A question explored in the study of sustainability", *Journal of Transformative Education*, Atlanta, vol. 3, núm. 1, 2005, pp. 76 - 91.

la propia institución universitaria, mientras que el eje vertical determina el grado en que cada concepto se aproxima a una visión moderna o, por el contrario, tradicional de la calidad en las instituciones universitarias, lo anterior se puede observar en el siguiente cuadro:<sup>136</sup>



Las definiciones tradicionales dan una visión estática de la calidad, en la que se presupone la calidad de la enseñanza y el aprendizaje como constitutivos del propio sistema. La calidad no es evaluada en función de la valoración de sus destinatarios, sino que se hace mediante la adopción de un criterio de mera eficiencia en el uso y reparto de los recursos o bien de satisfacción de estándares establecidos previamente.<sup>137</sup>

La noción de calidad en la educación superior orientada hacia la excelencia y cumplimiento de estándares académicos es probablemente el concepto más tradicional de calidad en el mundo académico. A la derecha de la ilustración se puede observar el concepto de calidad como valor por dinero, en el cual subyace la idea tradicional de eficiencia en la administración de los recursos disponibles. Este enfoque de la calidad universitaria está ligado al interés del poder público por ejercer algún tipo de control sobre los recursos que transfieren a las universidades.

En la parte superior de la ilustración se encuentran las dos nociones que han sobrevivido con mayor éxito a través de los años en el sector de la educación. A la derecha se encuentra el ajuste a un propósito; descrito en líneas anteriores, cuya utilización ha sido altamente explotada por las instituciones educativas a través

<sup>136</sup> Barandiaran Galdós, Marta, *op. cit.*, p. 187.

<sup>137</sup> *Ídem.*

de la intervención de agentes externos como acreditadoras y aseguradoras de la calidad. El ajuste a un propósito cuenta con bastante aceptación debido a que recoge acepciones bastante distantes entre sí, “desde la consecución de la misión que cada organización universitaria se plantea; teniendo en cuenta las consecuencias que tiene en distintos colectivos y en la sociedad misma, hasta la satisfacción de las demandas de los estudiantes y sus empleadores”.<sup>138</sup>

Dentro del cuadro destaca como elemento para entender la calidad de la educación superior la *transformación*, cuya importancia y trascendencia sirve de piedra angular para las aportaciones teóricas más recientes en este tema, ello debido a la importancia que se otorga al alumno en el proceso de aprendizaje y el cambio cualitativo que este experimenta a su paso por las instituciones universitarias.

La noción de la transformación identifica el aprendizaje con la capacidad de gestión de los conocimientos y no exclusivamente con su acumulación, lo que genera un profundo cambio en el alumnado. Este se caracteriza por la reflexión, el planteamiento de hipótesis, el debate y la comparación entre diferentes ideas; elementos para la transformación del individuo que responde a sus propios intereses y no solamente a las exigencias externas. Por otro lado, la perspectiva de la calidad de la educación relacionada con los procesos; propia del *Total Quality Managment*, no tiene un lugar determinado, pues se le considera como una característica de la calidad de carácter instrumental, ya que podría ayudar a alcanzar cualquiera de las finalidades asociadas al resto de los conceptos.<sup>139</sup>

La reordenación de los conceptos es de utilidad para observarlos no solo como una consecución de distintos modelos a lo largo del tiempo, sino que también permite relacionarlos con los factores tanto internos como externos que intervienen en ellos. Bajo esta perspectiva Marta Barandiaran va más allá y se cuestiona la necesidad de elaborar una propuesta que se encuentre relacionada con el

---

<sup>138</sup> *Ídem*.

<sup>139</sup> Biggs, J. “The reflective institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning”, *Higher Education*, Dordrecht, vol. 41, 2001, pp. 221-238.



paradigma del desarrollo humano, pues considera que el enfoque de la calidad durante muchos años solo se ha centrado en el crecimiento económico y se ha dejado de largo el aspecto humano.

La preocupación por la mejora de los procesos de educación universitaria entonces debe centrarse en la búsqueda de un modelo de calidad que vaya más allá del crecimiento económico y que se identifique con el paradigma del desarrollo humano enfocado en la ampliación de las capacidades de los individuos más que en la generación de capital humano. Afirma acertadamente Marta Barandiaran que “en la calidad educativa no cabe solo ofrecer oportunidades a los individuos para que actúen en sus contextos, sino que además debe incidir en la mejora de las relaciones entre ellos, con la intención de perseguir la generación de capacidades colectivas”.<sup>140</sup>

En consecuencia, es posible expresar en este punto que, al analizar los diferentes enfoques existentes de la calidad de la educación superior dentro del presente capítulo, si bien todos ellos pugnan por la mejora de este nivel de estudios, solo uno de ellos atiende a la esencia y naturaleza de la educación, promoviendo el desarrollo de las capacidades del individuo y su vinculación con su entorno, ese enfoque es el de la transformación. Cabe aclarar que otras perspectivas no son necesariamente opuestas, sino que su elemento clave o sustancial no es la educación, pues su atención se encuentra focalizada rubros como los procesos administrativos, la consecución de ciertos objetivos institucionales o la búsqueda por mejorar el prestigio o imagen de la institución.

Un concepto de la calidad de la educación; como el de la transformación, que va más allá de dotar a los egresados de habilidades para insertarse en el mundo laboral y que procure situar a las personas en el centro del proceso de desarrollo es de vital importancia para el futuro de los espacios universitarios. A través de esta revalorización del concepto de la calidad de la educación se pueden atender temas

---

<sup>140</sup> Barandiaran Galdós, Marta, *op. cit.*, p. 187.

prioritarios como la empleabilidad, la transformación de las relaciones de poder y el desarrollo individual como social. <sup>141</sup>

Walker señala que, para ejecutar la idea de la calidad como transformación es ineludible un proceso educativo; donde todos los elementos que lo integran, ya sea planes y programas de estudios, alumnos, profesores, instituciones educativas, gobierno e incluso los empleadores se ciñan bajo una noción de calidad de la educación definida por cinco dimensiones del desarrollo humano; empoderamiento y participación, equidad, sostenibilidad, pertenencia y seguridad humana. No pasa desapercibido el vínculo que tiene la educación con el aspecto económico; sin embargo, este no debe ser quien dirija la educación, sino un resultado más de esta. <sup>142</sup>

Otros autores que empatan con la idea del desarrollo humano como factor para asegurar la calidad dentro del enfoque de la transformación son Boni y Gasper; quienes agregan a las dimensiones mencionadas las de bienestar y diversidad. Por su parte Tikly, explica que la noción de la calidad educativa necesita de un enfoque del desarrollo humano, pues a través de este se buscará que todos los estudiantes sean conscientes de las capacidades que necesitan para ser económicamente productivos, para desarrollar medios de vida sostenibles, para contribuir a la construcción de sociedades pacíficas y democráticas y para aumentar sus capacidades combinadas. <sup>143</sup>

Una educación que busque el desarrollo humano se tiene que alejar de prácticas que marginen a algunos en privilegio de otros. La conceptualización de la calidad no debe generar disyuntivas en la elección de una educación que promueva

---

<sup>141</sup> Walker, M. "Universities and a Human Development Ethics: a capabilities approach curriculum", *European Journal of Education*, Paris, vol. 47, núm. 3, 2012, pp. 448-461.

<sup>142</sup> *Ídem*.

<sup>143</sup> Tikly, L. "Towards a framework for researching the quality of education in lowincome countries." *Comparative Education*, United Kingdom, vol. 47, núm. 1, 2011, pp. 1-23.

el desarrollo de las capacidades individuales y otra que impulse la prosperidad económica, pues la primera dará origen y consecuencia a la segunda.<sup>144</sup>

Es importante afirmar que la calidad de la educación para la transformación del individuo estará presente en los espacios educativos si en el proceso de aprendizaje que lleven a cabo son fomentados e impulsados procedimientos para generar ciudadanos activos, críticos, responsables, solidarios, empoderados y con identidad universal. Para ello será obligatorio que todos aquellos que participan en el proceso educativo; alumnos, docentes, instituciones, gobierno y empleadores realicen sus actividades bajo los principios de reflexión, autoaprendizaje, compromiso, ética y responsabilidad.<sup>145</sup>

Asimismo, hay que apuntar que en el proceso de aprendizaje el individuo se complementa con otros, pues de esta manera tanto el conocimiento como las capacidades adquiridas obtienen valor social. Por lo anterior, para entender la calidad de la educación superior, es preciso saber que el conocimiento es el soporte de todas las funciones de la universidad, impactando en un contexto heterogéneo, internacional e interdisciplinar

De lo expresado en los párrafos anteriores, se observa que la reorganización de los conceptos de la calidad en la educación superior sugerida por Marta Barandiaran, muestra que las concepciones clásicas elaboradas por Harvey y Green siguen siendo actuales y son objeto de análisis y desarrollo por otros especialistas en el tema, Por lo anterior se destaca y precisa que esta investigación se adhiere totalmente a aquellos que precisan a la calidad de la educación superior como un proceso de transformación, pues este se observa como el más idóneo para la consecución de los fines correspondientes, pues privilegia el desarrollo tanto individual como colectivo, sin olvidar el tema económico, que lo percibe como una consecuencia, no como un principio; no obstante, existen otras perspectivas

---

<sup>144</sup> Nussbaum, M., “Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades” *Revista Enfoques*, Madrid, vol. X, núm. 16, 2012, pp. 181-185.

<sup>145</sup> Barandiaran Galdós, Marta, *op. cit.*, p. 255.

importantes que se consideran complementarias e instrumentales para la consecución de la calidad de la educación superior, y que merecen una revisión.

## V. CALIDAD COMO MODELO DE GESTIÓN DE CALIDAD TOTAL

### 1. *El Ambiente de aplicación para la gestión de calidad total*

Definir la calidad de la educación superior como ya se ha visto a lo largo del presente capítulo es una tarea compleja debido a la existencia de diversas concepciones que guardan compatibilidad e incluso se complementan y otras que son sumamente contradictorias. Así, parece que la calidad de la educación superior tiene dimensiones distintas a partir de quien pretende definirla, lo que da pauta a intensos debates y posiciones controvertidas cuando se busca medirla y evaluarla.<sup>146</sup>

Los que participan de los servicios educativos a nivel superior han mostrado desde hace ya algunas décadas una gran preocupación por su calidad, a pesar de no tener una idea clara de lo que verdaderamente significa. Ante esta dificultad ontológica, la atención se ha dirigido a la medición de la calidad en los procesos educativos, ello con la intención de generar números e indicadores que aseguren un avance y proyección de la educación superior, aunque no se vislumbre con claridad hacia dónde se dirigen y cuál es el objetivo.<sup>147</sup>

La propia naturaleza de los productos generados a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje tornan complejo definir y administrar la calidad en la educación superior. Como lo expresan Brookes y Becket “La educación es una red de diversos componentes que trabajan juntos para la consecución de un objetivo determinado; sin embargo, cada uno de los elementos que la integran es de naturaleza distinta, siendo un reto enorme el intentar identificar los requerimientos

---

<sup>146</sup> Tam, Maureen, *op. cit.*, pp. 47-54.

<sup>147</sup> Jain, Rajani, *op. cit.*, 298.

de cada uno de ellos para lograr la calidad y que esta sea permeada por todo el sistema”.<sup>148</sup>

De la dificultad para definir la calidad de la educación superior en virtud de la multiplicidad de sus dimensiones e interpretaciones, surgió una tendencia que pretende construir un marco de gestión de la calidad que sirva de referencia para su consecución y unifique los criterios de aquellos que se preocupan por el aseguramiento de la calidad en la educación superior. Este enfoque ha motivado que una gran cantidad de modelos desarrollados para el aseguramiento de la calidad en la industria sean trasladados a las instituciones de educación superior, fenómeno que no es exclusivo de algunos países, sino que, se ha esparcido por todo el mundo a través de la *Gestión de Calidad Total (mejor conocida como Total Quality Management o TQM)*

La gestión de calidad total; explica Brookes, es un enfoque de la gestión de una organización centrado en la calidad, basado en la participación de todos sus miembros y que apunta a largo plazo al éxito a través de la satisfacción del cliente y los beneficios para todos los miembros de la organización y la sociedad. Esta definición implica no solamente la participación de los usuarios de los servicios, sino que requiere de una intervención y beneficio de los propios miembros de las organizaciones, es decir, todos los involucrados en el proceso son responsables de sus beneficios.<sup>149</sup>

La aplicación de modelos de gestión como el *Total Quality Management* y otros similares empleados en diversas partes del mundo, ha producido un cumulo de beneficios para las instituciones de educación superior; no obstante, también ha sido identificada una serie de requisitos para su implementación y limitantes propias del origen de este modelo. Así, a pesar de las críticas, el modelo es considerado una respuesta a un entorno cada vez más complejo y desafiante, donde en las

---

<sup>148</sup> Brookes, Maureen y Becket, Nina, “Quality Management Practice in Higher Education – What Quality Are We Actually Enhancing?” *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, United Kingdom, vol. 1, núm. 2006, p. 41.

<sup>149</sup> Brookes, Maureen y Becket, Nina, *op. cit.*, p. 43.

últimas décadas la competencia ha aumentado y el financiamiento del gobierno se ha hecho escaso.<sup>150</sup> En tales circunstancias, las instituciones de educación superior deben tener éxito en un sentido financiero o de lo contrario quedarán fuera del negocio.<sup>151</sup> Impulsadas en la lucha por sobrevivir, instituciones de educación superior están tratando de cumplir y superar las expectativas de sus clientes, reducir los costos y buscar una eficiencia mayor.<sup>152</sup>

Bajo esta concepción, las instituciones educativas lidian con el mundo competitivo actual mediante la mejora continua de sus procesos, en la búsqueda por proporcionar educación de alta calidad a través de la implementación de prácticas que incorporen los principios de gestión de calidad total.<sup>153</sup> Autores como Mehta, afirman que en el entorno dinámico del mundo de la educación superior, la gestión de calidad total parece ser una de las técnicas más poderosas para atender no sólo los desafíos del mercado, sino también de las partes interesadas; alumnos, docentes, instituciones académicas, gobiernos, empleadores, etc.<sup>154</sup> Lo que motiva

---

<sup>150</sup> Dumond, E.J. y Johnson, T.W. "Managing university business educational quality: ISO or AACSB?", *Quality Assurance in Education*, United Kingdom, vol. 21, núm. 2, 2013, pp. 127-144.

<sup>151</sup> Juhl, H.J. y Christensen, M., "Quality management in a Danish business school –A head of department perspective", *Total Quality Management & Business Excellence*, United Kingdom, vol. 19, núm. 7-8, 2008, pp. 719 -732.

<sup>152</sup> Dumond, E.J. y Johnson, T.W., "Managing university business educational quality: ISO or AACSB?", *Quality Assurance in Education*, United Kingdom, vol. 21, núm. 2, 2013, pp. 127-144.

<sup>153</sup> Venkatraman, S., "A framework for implementing TQM in higher education programs", *Quality Assurance in Education*, United Kingdom, vol. 15, núm. 1, 2007, pp. 92-112.

<sup>154</sup> Mehta, N. et al., "Total quality management implementation in engineering education in India: an interpretive structural modelling approach", *Total Quality Management & Business Excellence*, United Kingdom, vol. 25, núm. 1-2, 2014, pp. 124-140.

que un número creciente de universidades por el mundo estén adoptando la gestión de calidad total por las mismas razones que lo hacen la industria y el gobierno; asegurar el éxito en el creciente mundo competitivo.<sup>155</sup>

Los defensores de este movimiento argumentan que no solo países de primer mundo como los Estados Unidos de Norteamérica y el Reino Unido han probado la gestión de calidad total, también otros como Turquía y Malasia han mostrado interés por la aplicación de este enfoque de calidad en la educación superior, incluso instituciones educativas mexicanas han implementado sistemas de gestión de calidad tipo ISO<sup>156</sup> cuyos principios toman como fundamento la filosofía de la gestión de calidad total.<sup>157</sup>

## *2. Posicionamientos teóricos de la gestión de calidad total*

La gestión de calidad total tiene su origen en los textos del Dr. W. Edwards Deming a finales de los años cincuenta. Sus ideas no fueron aceptadas por la industria de los Estados Unidos; a pesar de su nacionalidad americana, pero fueron bien recibidas y apoyadas por Japón en su recuperación tras la Segunda Guerra Mundial.

En gran medida como resultado de la implementación de la gestión de calidad total, en el siglo pasado la frase *Hecho en Japón (Made in Japan)* cambió de un término peyorativo a uno de gran elogio. Así, esta concepción de la calidad

---

<sup>155</sup> Ali, N.A. et al., "Testing the criticality of HR-TQM factors in the Malaysian higher education context", *Total Quality Management & Business Excellence*, United Kingdom, vol. 21, núm. 11, 2010, pp. 1177-1188.

<sup>156</sup> La Norma ISO 9001 elaborada por la Organización Internacional para la Normalización, determina los requisitos para un Sistema de Gestión de la Calidad, que pueden utilizarse para su aplicación interna por las organizaciones, sin importar si el producto o servicio lo brinda una organización pública o empresa privadas, cualquiera que sea su tamaño, para su certificación o con fines contractuales y actuales.

<sup>157</sup> Fotopoulos, C. y Psomas, E., "The impact of soft and hard TQM elements on quality management results", *International Journal of Quality and Reliability Management*, United Kingdom, vol. 26, núm. 2, 2009, pp. 150-163.

tuvo sus raíces en el renacimiento de la industria japonesa de la posguerra, siendo influenciada fuertemente por las ideas de un pequeño número de asesores americanos, liderados por Deming.<sup>158</sup>

Posteriormente, a principio de los años ochenta, los gobiernos y líderes de la industria en occidente; principalmente de los Estados Unidos de Norteamérica y Europa, se preocuparon por su escaso nivel de productividad industrial y el aumento de la competitividad por parte de los japoneses, motivo por el cual decidieron implementar este modelo de gestión de calidad, generándose en consecuencia una multitud de literatura llena de referencias a la gestión de calidad total como un arma competitiva en la batalla por la cuota de mercado y la rentabilidad.

Wilkinson y Wilmott afirman que, durante el auge de la gestión de calidad total, fueron aceptados como la única y verdadera manera de mejorar el producto conceptos como, el enfoque al cliente, el empoderamiento y participación de los trabajadores, la mejora sistemática, así como las técnicas de solución de problemas a través del trabajo en equipo.<sup>159</sup> Asimismo, si bien la gestión de calidad total surgió como la representación del desarrollo teórico y práctico de la calidad en las industrias manufacturera, se generalizó la posibilidad de ampliar este enfoque a otras ramas, como la enfocada a la prestación de servicios, dentro de ellos el educativo.<sup>160</sup> Curiosamente, varias de las figuras clave del movimiento de la gestión de calidad total rechazaron esta posibilidad, incluso el mismo Deming se disoció de ella como una distorsión de su trabajo.<sup>161</sup>

A pesar de lo señalado en el párrafo precedente, la gestión de calidad total se consideró adecuada para la educación y aplicada al ámbito escolar se concibió

---

<sup>158</sup> Winn, Robert C. y Robert S. Green, *Applying Total Quality management to the Educational Process*, United Kingdom, TEMPUS Publications, vol. 14, núm. 1, 1998, p. 24-29.

<sup>159</sup> Wilkinson, A. y Wilmott, H., *Making quality critical: new perspectives in organisational change*, London, Routledge, 1995, pp. 52-62.

<sup>160</sup> Garvin, D., *Managing quality*, New York, Free Press, 1988, p. 17.

<sup>161</sup> Deming, W. E., *Out of the crisis*, Massachusetts, MIT CAES, 1986, p.22.



como un modelo que propone resolver la problemática que representa medir la calidad de las instituciones de educación superior, lo anterior derivado de las crecientes demandas en los últimos años de educación de buena calidad por parte de los estudiantes y la sociedad. Esta situación muestra que el servicio educativo; como cualquier otro tipo de servicio, se enfrenta a presiones similares a cualquier otro tipo de empresa, señala Clifford.<sup>162</sup>

Así, con la finalidad de determinar y evaluar la calidad de la educación superior bajo esta perspectiva, son desarrolladas mediciones por las personas que tienen una interacción directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya sea que estos participen del sector público o privado. Las mediciones que deben ser diseñadas; según Kaplanis, para medir el progreso en materia de calidad de las instituciones de educación superior son principalmente tres, la eficacia, la eficiencia y la productividad.<sup>163</sup>

Las mediciones de eficacia deben reflejar si la institución educativa está logrando los objetivos o resultados deseados por su propietario o junta de gobierno. Esta medida puede incluir el grado de estudiantes graduados, los trabajos de investigación científica desarrollados, años que los estudiantes necesitan para terminar un curso o el costo o precio de cada estudiante, por citar algunos ejemplos. Por otro lado, la eficiencia puede medirse en virtud de los recursos efectivamente utilizados sobre los recursos que se planeaban utilizar. Bajo esta concepción todo es susceptible de ser medido, se puede medir la eficiencia del estudiante, docente, personal administrativo, equipo, instalaciones, materiales, etc. Finalmente, las

---

<sup>162</sup> Clifford V. Smith, Jr. "Total Quality Management", *Global J. of Engng. Educ.*, Australia, UICEE, vol. 3, núm. 1, 1999, p. 63.

<sup>163</sup> Kaplanis, Socrates. N., *The introduction of quality indicators in the HEI in Europe*, pp. 1-20 Consultado el 20 de marzo de 2020 en [https://www.researchgate.net/profile/Socrates\\_Kaplanis/publication/267249296\\_THE\\_INTRODUCTION\\_OF\\_QUALITY\\_INDICATORS\\_IN\\_THE\\_HEI\\_IN\\_EUROPE/links/54aa77de0cf2ce2df6687850/THE-INTRODUCTION-OF-QUALITY-INDICATORS-IN-THE-HEI-IN-EUROPE.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Socrates_Kaplanis/publication/267249296_THE_INTRODUCTION_OF_QUALITY_INDICATORS_IN_THE_HEI_IN_EUROPE/links/54aa77de0cf2ce2df6687850/THE-INTRODUCTION-OF-QUALITY-INDICATORS-IN-THE-HEI-IN-EUROPE.pdf)

mediciones de productividad se diseñan para relacionar todos los productos del proceso con sus insumos, que deben incluir preferentemente todos los elementos utilizados en el proceso y todos los productos obtenidos de él.

Evidentemente la eficacia, la eficiencia y la productividad, posibilitan la existencia de muchas mediciones o indicadores que podrían reflejar la calidad de la institución educativa, otros ejemplos de estos serían la satisfacción de los clientes, el diseño de sistemas para encontrar soluciones a los problemas que puedan surgir en el proceso, el número de profesores provenientes del extranjero, la tasa de empleabilidad, entre otros.

A pesar de lo expresado por Kaplanis, no todos los esfuerzos para aplicar la gestión de calidad total en la educación superior son exitosos tal y como lo afirma Venkatraman, pues no siempre tienen una influencia significativa en los conceptos y prácticas de la calidad educativa, esto puede atribuirse al hecho que no existe un consenso universal sobre la mejor manera de gestionar la calidad en la educación superior.<sup>164</sup> La implementación de gestión de calidad total en el sector de la educación no es un proceso fácil, ya que existen barreras como la conveniencia, idoneidad, aplicabilidad, adaptabilidad y eficiencia que impiden la consecución de este modelo. Razón por la cual muchos investigadores y especialistas en educación superior son escépticos sobre la adopción de la gestión de calidad total en la educación.<sup>165</sup>

Si bien es cierto que la aplicabilidad de la filosofía y teorías de la gestión de calidad total en el sector de la educación ha atraído el interés de especialistas y profesionales, generando algunos estudios tanto teóricos como empíricos, aún existe una brecha de la literatura en el campo de la gestión de calidad total en el

---

<sup>164</sup> Becket, N. and Brookes, M. "Evaluating quality management in university departments", *Quality Assurance in Education*, United Kingdom, vol. 14, núm. 2, 2006, pp. 123 - 142.

<sup>165</sup> Venkatraman, S., *op. cit.*, pp. 92 - 112.

sector de la educación. <sup>166</sup> Por su parte, Mehta coincide en expresar que, en la última década se ha escrito mucho acerca de la gestión de calidad total en otros sectores como el manufacturero, por citar un ejemplo; a pesar de ello, no se ha puesto la atención necesaria en la educación.<sup>167</sup> De igual manera Soria-García y Martínez-Lorente declararon que hay sólo algunos trabajos empíricos con respecto a la elaboración de escalas de medición de las prácticas de gestión de la calidad en la educación.<sup>168</sup>

En adición a la escasez de literatura adecuada, se aprecia una falta de acuerdo y coincidencia en los elementos que constituyen el modelo de la gestión de calidad total en las instituciones de educación superior. Lo anterior se puede apreciar con claridad al revisar algunas de las posturas existentes. Por ejemplo, de acuerdo con Venkatraman, los componentes básicos y fundamentales para la construcción de un marco de operación para la gestión de calidad total son; el liderazgo y la cultura de la calidad, la mejora continua y la innovación en los procesos educativos, la participación y el desarrollo de los empleados, la respuesta rápida y de gestión o información, la calidad orientada al cliente y desarrollo de asociaciones.<sup>169</sup>

Por su parte O'Mahony y Garavan, afirman que los factores relevantes para la comprensión de la implantación de sistemas de gestión de calidad en las instituciones de educación superior incluyen compromiso de la alta gerencia, la participación de las partes interesadas, la creación de una cultura de mejora continua, la evaluación comparativa, la gestión por procesos, medición, información

---

<sup>166</sup> Sahney, S., et al., "Conceptualizing total quality management in higher education", *The TQM Magazine*, United Kingdom, vol. 16, núm. 2, 2004, pp. 145-159.

<sup>167</sup> Mehta, N., *et al op. cit.*, pp. 124 - 140.

<sup>168</sup> Soria-Garcia, J. and Martinez-Lorente, A.R. "Development and validation of a measure of the quality management practices in education", *Total Quality Management*, United Kingdom, vol. 25, núm. 1, 2014, pp. 57-79.

<sup>169</sup> Venkatraman, S., *op. cit.*, pp. 92-112.

y análisis, la acreditación del sistema de gestión de calidad y un enfoque basado en la evidencia para la toma de decisiones.<sup>170</sup>

Las dos expresiones referidas en los párrafos anteriores dan muestra de literatura especializada en la implementación del modelo de gestión de calidad total en la educación superior; no obstante, a pesar de encontrar componentes semejantes en los elementos que constituyen este modelo, no existe unanimidad en ellos. Por otro lado, hay autores que consideran a la implementación del modelo de gestión de calidad total como un imperativo que proviene desde fuera de las instituciones académicas y no se basa en una necesidad de mejora, sino en la presión del mercado y del gobierno. Harvey sostiene que la política de calidad ha estado dominada por agendas externas al sector universitario con la intención de legitimar cambios en estructuras y de financiamiento, reduciendo así la autonomía de las instituciones de educación superior.<sup>171</sup>

En este orden de ideas, autores como Doherty a través de sus investigaciones se ha percatado que dentro de la comunidad educativa los conceptos de gestión de la calidad han tenido una recepción muy diferenciada, ya que en algunos espacios universitarios han sido bien acogidos y en otros ignorados y fuertemente resistidos como antiéticos a los intereses y objetivos de aquellos que se preocupan por mejorar el bien social. Al respecto, es posible señalar que este modelo fallaría si dirige su propósito a explicar la calidad de la educación superior a través de sus insumos y procesos; equiparándola a cualquier otro sector o servicio, pues omitiría hacer una valoración adecuada de los elementos esenciales de la educación, pues se concentra en circunstancias que; aunque valiosas, son complementarias al tratar de definir a la calidad de la educación superior.<sup>172</sup>

---

<sup>170</sup> O'Mahony, K. y Garavan, T.N. "Implementing a quality management framework in a higher education organization", *Quality Assurance in Education*, United Kingdom, vol. 20, núm. 2, 2012, pp.184-200.

<sup>171</sup> Harvey, Leen, "Understanding... *op. cit.*, p. 9.

<sup>172</sup> Doherty, G. D. (Ed.) *Developing quality systems in education*, London, Routledge, 1994.

### 3. Críticas al modelo de Gestión de Calidad Total en la Educación Superior

Autores como Don Houston han reflexionado sobre las limitaciones del modelo de gestión de calidad total aplicado al contexto educativo argumentando que “en múltiples niveles este modelo no encaja en el propósito de avanzar en la calidad de la educación superior y es una cáscara hueca de la retórica y una pálida sombra de la metodología propuesta”.<sup>173</sup> Por su parte, Bensimon afirma que la industria exportó a las instituciones que brindan servicios educativos una serie de conceptos y modelos sin que hubiera una corriente teórica que lo contrarrestara, pues si bien algunas voces autorizadas en el tema como Harvey proporcionaron un análisis crítico de la gestión de calidad, fue abundante la literatura que aceptó sus principios, asumiendo que esta postura representa los elementos suficientes para una concepción de la calidad en la educación superior.<sup>174</sup>

Es importante señalar que, en los modelos de calidad basados en la industria, es una cuestión clave identificar quién decide qué es calidad, siendo así los clientes quienes la definen con motivo de sus expectativas y el concepto de valor en una transacción de mercado. En la educación superior, este concepto de calidad definida por el cliente es problemático. Al tener las universidades vínculos y relaciones con muchos grupos, se advierte el riesgo de privilegiar las opiniones de un grupo y definir de manera errónea el concepto de calidad.<sup>175</sup>

Karapetrovic y Willborn al referirse al tema de la calidad de la educación superior analizaron lo ocurrido en los Estados Unidos a finales de los años ochenta.

---

<sup>173</sup> Don Houston, “TQM and Higher Education: A Critical Systems Perspective on Fitness for Purpose”, *Quality in Higher Education*, United Kingdom, vol. 13, núm. 1, 2007, p. 3.

<sup>174</sup> Bensimon, E. M., “Total Quality Management in the academy: a rebellious Reading”, *Harvard Educational Review*, Massachusetts, vol. 65, núm. 4, 1995, p. 593.

<sup>175</sup> Reavill, L. R. P., “Quality assessment and the stakeholder model of higher education”, *Total Quality Management*, United Kingdom, vol. 8, núm. 2/3, 1998, pp. 246 -253.

En esta época la adopción de la gestión de calidad total por las escuelas de educación superior se inició con asociaciones entre la industria y la universidad. La primera se posicionó como el cliente de los productos de las universidades, que serían los graduados listos para trabajar. Basados en la semejanza con la industria, a medida que los graduados son productos, los estudiantes son formados para insertarse adecuadamente en las industrias en búsqueda del progreso económico personal y colectivo.<sup>176</sup> Sin embargo, esta apreciación tiene una falla relevante, los estudiantes son personas y no pueden ser tratados como materias primas y productos en proceso.<sup>177</sup>

En un modelo de gestión de calidad total el alumno también es el cliente y el docente o académico se vuelve un simple proveedor de servicios. Esta concepción lleva implícita una degradación del estatus del trabajo académico y lo minimiza como un personaje más involucrado en un proceso.<sup>178</sup> Como expone Luizzi, el modelo de negocio de la relación proveedor-cliente; fundamental en la gestión de calidad total, no capta la naturaleza de los roles, obligaciones y responsabilidades específicos de los involucrados en la educación. Las posiciones de los estudiantes y de otros personajes que participan en la educación superior son evidentemente más complejas que una relación proveedor-cliente, por lo que este enfoque es en realidad inadecuado.<sup>179</sup>

La gestión de calidad total apoya predominantemente la medición, el análisis y el perfeccionamiento de procesos mecánicos bien estructurados; sin embargo, estas herramientas no coinciden con la naturaleza de los procesos y

---

<sup>176</sup> Karapetrovic, S. y Willborn, D., "Creating zero-defect students", *The TQM Magazine*, United Kingdom, vol., 9, núm. 4, 1997, pp. 287-291.

<sup>177</sup> Sirvanci, M., "Are the students the true customers of higher education?" *Quality Progress*, Milwaukee, t., 29, núm.10, 1996, pp. 99-102.

<sup>178</sup> Don Houston, *op. cit.*, pp. 3-17.

<sup>179</sup> Meirovich, G. and Romar, E.J., "The difficulty in implementing TQM in higher education instruction", *Quality Assurance in Education*, United Kingdom, vol. 14, núm. 4, 2006, pp. 324-337.

resultados del aprendizaje y la enseñanza, ya que estos son mucho más complicados pues cada estudiante que entra en el proceso es único. El propósito de la educación superior, en lugar de la conformidad o estandarización, debe ser promover la diversidad, llevar a cada estudiante hacia la realización de su propio potencial individual.<sup>180</sup>

Asimismo, Harvey señala que el aseguramiento de la calidad y la metodología implementada por el modelo de gestión de calidad reflejan la ascendencia de esta perspectiva como una herramienta de control y no como una mejora, pues los procesos de auditoría fundamentales para su implementación prestan poca atención a los procesos educativos, la teoría educativa o el aprendizaje de los estudiantes.<sup>181</sup>

Es oportuno afirmar, en concomitancia con los argumentos anteriores que el lenguaje de la gestión de calidad total es el lenguaje del negocio y del mercado. El propósito de un negocio es la supervivencia en el mercado; por ello es un error ubicar a las instituciones de educación superior principalmente como un negocio, pues su verdadera naturaleza consiste en ser un espacio de aprendizaje para la sociedad. Las instituciones de educación superior deben esforzarse en consecuencia por equilibrar las necesidades inmediatas de los estudiantes, los empleadores y la comunidad en general con una perspectiva a largo plazo de la educación superior, la investigación y las necesidades de desarrollo de la sociedad en su conjunto. Situación que no encaja dentro de la perspectiva que domina la práctica de gestión de calidad total.

Es importante hacer notar que las cuestiones relativas a la aplicación de la gestión de calidad total a la educación superior no son simplemente cuestiones de método, sino de la esencia y propósito de la universidad. No cabe duda de que los conceptos y herramientas de este modelo pueden ser aplicables a aquellas partes de los sistemas universitarios que compaginen con la naturaleza organizativa del

---

<sup>180</sup> Don Houston, *op. cit.*, pp. 3-17.

<sup>181</sup> Harvey, Lee., "Evaluation for what?", *Teaching in Higher Education*, United Kingdom, vol. 7, núm. 3, 2002, pp. 245-263.

negocio, como las funciones administrativas y de servicio; no obstante, no pueden ser aplicables a todas las actividades que se desarrollan en un espacio universitario.

Así, la gestión de calidad total ofrece mucho desde una perspectiva administrativa a quienes identifican la imagen de la universidad con la empresa; un marco conceptual, metodologías para la promoción de mejores operaciones, control gerencial; técnicas de rendición de cuentas; métodos para la mejora de las funciones predominantemente mecánicas de soporte y de servicio, etc. Sin embargo, si este enfoque es tomado como único, se tergiversaría el verdadero propósito por mejorar la calidad de la educación superior.<sup>182</sup>

Hay que considerar también la existencia de algunas posturas conciliadoras en torno a la gestión de la calidad total, las cuales discurren que el estudiante es un cliente cuando hace uso de los servicios administrativos de las instituciones académicas y se vuelve un participante cuando se encuentra inmerso en el proceso de enseñanza y aprendizaje; a pesar de ello, esta distinción no se ve reflejada en los esquemas de gestión de la calidad. Por lo que, las instituciones que toman como punto de partida los modelos de gestión para el aseguramiento de la calidad de los servicios educativos que proporcionan están obligadas a desarrollar sistemas que sean más armónicos con la naturaleza de la educación superior.<sup>183</sup>

Finalmente, es necesario reiterar que los modelos de calidad de gestión y su implementación en las instituciones académicas son positivos e incluso ineludibles; a pesar de ello, su participación debe circunscribirse a los procesos administrativos. Para los procedimientos de enseñanza y aprendizaje existen otras maneras de comprobar la calidad que guardan mayor relación con la naturaleza propia de la educación. Por lo anterior, resulta complicado intentar definir únicamente la calidad de la educación superior a través de su gestión, ya que esta última presenta dificultades al identificar al alumno, pues lo observa como un

---

<sup>182</sup> Srikanthan, G. y Dalrymple, J., "Developing a holistic model for quality in higher education", *Quality in Higher Education*, United Kingdom, vol. 8, núm. 3, 2002, pp. 215 - 224.

<sup>183</sup> Brookes, Maureen y Becket, Nina, *op. cit.*, p. 53



producto, el cual es obtenido a través de procesos que guardan una mayor afinidad con la industria que con la educación.

#### 4. *La calidad de las organizaciones educativas: ISO 21001*

La educación, en específico la educación superior por su alta carga axiológica con motivo de su naturaleza destinada al desarrollo intelectual de los individuos, ha merecido un tratamiento especial desde hace mucho tiempo. De ahí que aquellas posturas que pretenden incrementar su calidad aplicando figuras importadas del mundo de los negocios, resulten rechazadas de manera inmediata. Las razones de esta exclusión inicial han quedado señaladas con claridad en los párrafos anteriores; sin embargo, es necesario hacer una distinción entre la calidad de la educación y la calidad de las organizaciones educativas.

No hay duda de la inviabilidad de aplicar a los procesos de enseñanza y aprendizaje modelos provenientes de la industria; no obstante, los lugares donde se llevan a cabo estas actividades son organizaciones que realizan necesariamente otros procesos y actividades, los cuales sin ningún problema podrían echar mano de instrumentos como creados por la Organización Internacional de Normalización, ISO por sus siglas en inglés.

La ISO es una organización con sede en Ginebra muy popular en el mundo de la industria y los negocios, se encuentra integrada a su vez por diversas organizaciones nacionales de normalización. Fue fundada el 23 de febrero de 1947 y tiene como principal objetivo la promoción y certificación en el uso de estándares privados, industriales y comerciales a nivel mundial a través de la creación de documentos que denomina Normas Internacionales diseñadas por comités técnicos especializados, según lo indica en su sitio web.<sup>184</sup>

Uno de los documentos insignia de esta organización; cuya certificación es solicitada por diversas instituciones y organizaciones a lo largo del mundo,

---

<sup>184</sup> Organización Internacional de Normalización, *ISO 9001:2008(es) Sistemas de gestión de la calidad*. Información consultada en el sitio web de esta organización el 17 de marzo de 2022, disponible en <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9001:ed-4:v2:es>

corresponde a la Norma Internacional ISO 9001, la cual determina los requisitos, características y procedimientos para el correcto desempeño y funcionamiento de un Sistema de Gestión de la Calidad, destacando que este modelo puede ser utilizado al interior de las organizaciones sin importar el tipo de producto o servicio y la naturaleza pública o privada de la institución. Cabe precisar que este documento tiene cinco ediciones, siendo la primera de ellas la de 1987 y la más reciente la publicada en el año de 2015.

En este orden de ideas, con la intención de establecer mecanismos que correspondan a la naturaleza de las instituciones educativas, en el año de 2018 se publicó la Norma Internacional ISO 21001, que establece los requisitos para un sistema de gestión de calidad para organizaciones educativas. Los beneficios que señala este documento para las instituciones educativas se transcriben a continuación:<sup>185</sup>

- Mejor alineación de objetivos y actividades con la política (incluida la misión y la visión).
- Mayor responsabilidad social al proporcionar una educación de calidad inclusiva y equitativa para todos.
- Aprendizaje más personalizado y una respuesta eficaz para todos los estudiantes y, en particular, para los estudiantes con necesidades especiales de educación, estudiantes a distancia y oportunidades de formación continua.
- Procesos y herramientas de evaluación coherentes para demostrar e incrementar la eficacia y la eficiencia;
- Mayor credibilidad de la organización.

---

<sup>185</sup> Organización Internacional de Normalización, *ISO 21001:2018, Norma Internacional. Sistemas de gestión para organizaciones educativas*, p. 8. Información consultada en el sitio web de esta organización el 17 de marzo de 2022, disponible en <https://www.conalepmex.edu.mx/pdf/reglamentos/NormalISO21001-2018.pdf>

- Un medio que permite a las organizaciones educativas demostrar su compromiso con prácticas de gestión educativa eficaces.
- una cultura para la mejora organizativa.
- Armonización de las normas regionales, nacionales, abiertas, particulares y de otro tipo de normas dentro de un marco de referencia internacional.
- Mayor participación de las partes interesadas.
- Estimulación de la excelencia y la innovación.

Para lograr los beneficios anteriores, la Norma ISO 21001 toma como elemento clave y fundamental los procesos que se llevan a cabo al interior de la institución académica. Señala que la comprensión y gestión de dichos procesos como un cumulo interrelacionado de acciones dentro de un sistema contribuye a la eficacia y eficiencia de la organización, al logro de sus resultados previstos y en consecuencia a gozo de los beneficios señalados con anterioridad.

A primera vista pudiera parecer que estos procesos requieren de un alto grado de esfuerzo intelectual para ser entendidos; sin embargo, ello no es así. Para explicar sus características se utiliza un modelo denominado ciclo Planificar-Hacer-Verificar-Actuar (PHVA), el cual puede aplicarse a todos los procesos que ejecute la institución u organización educativa. Este ciclo PHVA es descrito de la siguiente manera:<sup>186</sup>

- Planificar: establecer los objetivos del sistema y sus procesos, y los recursos necesarios para proporcionar resultados de acuerdo con los requisitos de los estudiantes y otros beneficiarios y las políticas de la organización, e identificar y abordar los riesgos y las oportunidades;
- Hacer: implementar lo planificado;
- Verificar: realizar el seguimiento y (cuando sea aplicable) la medición de los procesos y los productos y servicios resultantes

---

<sup>186</sup> *Ibidem*, p. 11.

respecto a las políticas, los objetivos, los requisitos y las actividades planificadas, e informar sobre los resultados;

- Actuar: tomar acciones para mejorar el desempeño, cuando sea necesario.

Los puntos anteriores describen de forma concreta las acciones que deben aplicar las instituciones educativas para contar con un sistema de gestión adecuado de conformidad con la Norma ISO 21001, lo cual permite elaborar dos afirmaciones relevantes para esta investigación en relación con el tema de la calidad de la educación.

La primera de ellas consiste en afirmar que, contrario a lo que se señala en los beneficios, la implementación de las acciones sugeridas en la Norma ISO 21001 no contribuye a la mejora en la calidad de la educación o por lo menos no lo hace de manera directa, ya que el ciclo PHVA es sumamente genérico, siendo responsabilidad de la institución instrumentarlo, sin que ello asegure que de hacerlo adecuadamente se mejorará la calidad de la educación.

Del contenido de la Norma ISO 21001 se observa que cumple con la intención de asegurar el establecimiento de un sistema de gestión de calidad para las instituciones educativas; entendiéndolas como organizaciones que llevan a cabo múltiples procesos y tareas, pero falla al establecer un sistema que de forma directa incida en una mejora en cuanto a la calidad de la educación, pues a pesar que así lo señala uno de sus beneficios, este no es en esencia el propósito de dicho documento, es decir, el énfasis de la Norma ISO 21001 está en el ente que representa una institución educativa como organización y no en la educación como proceso de enseñanza y aprendizaje.

De hecho, lo descrito en el párrafo anterior no es del todo negativo, pues la Norma ISO 21001 en ningún momento busca definir qué es lo que debe ser la educación, como mejorar las estrategias de enseñanza, aprendizaje, o la actividad de los docentes y los alumnos al participar de los procesos educativos. En todos estos rubros se mantiene totalmente neutral y respetuosa a tópicos que por las características del documento no le corresponden, lo cual considero como su nota más importante y que lo vuelve aplicable a cualquier institución educativa.

En segundo lugar y en concomitancia con lo señalado en líneas anteriores, la Norma ISO 21001 derriba las dudas e inquietudes de aquellos que se mostraban escépticos de la participación de modelos fundamentados en la gestión total de calidad como el sistema ISO, pues se observa que este puede converger sin invadir territorios que por su naturaleza no le son propios, incluso podría llegarse a afirmar que su utilización no solo es aceptable, sino que bajo ciertos escenarios sería recomendable

Así, es dable afirmar que una institución educativa debe partir por privilegiar el enfoque que utilizará para el desarrollo del proceso educativo y las estrategias para asegurar la calidad en este. Hecho lo anterior, sería sumamente conveniente la existencia de una infraestructura de carácter organizacional que dé soporte a que las decisiones tomadas en el tema educativo puedan consolidarse y prevalezcan, estableciendo para ello mecanismos y procesos institucionales debidamente planificados, ejecutados y verificados, para lo cual sistemas como los sugeridos por la Norma ISO 21001 serían totalmente oportunos.

## VI. OTROS CONCEPTOS EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERESANTES

### *1. La calidad de la educación como producto del aprendizaje*

Para hacer una revisión de esta postura resulta adecuado hacer un análisis de los resultados arrojados por el *Teaching and Learning Research Programme* en el Reino Unido en el año de 2009. Este programa colocó en el centro de la discusión sobre la calidad de la educación superior a los *productos del aprendizaje*, entendiendo a estos como una dimensión propia de lo que significa la *pedagogía efectiva*. Siendo este bajo la apreciación de Carlos Garrocho Rangel y Felipe González Solano, quizá el programa de investigación más avanzado del mundo en calidad de enseñanza aprendizaje en educación superior, aunque desde una perspectiva particular recoge lo mejor de otras concepciones dadas en este rubro.<sup>187</sup>

---

<sup>187</sup> Garrocho Rangel, Carlos y González Solano, Felipe, *op. cit.*, p 57.

El *Teaching and Learning Research Programme* y el material que ha generado es original con relación al resto de la literatura en este tópico, ya que se enfoca en la enseñanza y aprendizaje con la intención de asegurar el acceso igualitario a los estudiantes a través de la equidad y la generación de resultados significativos en una creciente y predominante economía global. La investigación realizada en cerca de sesenta universidades del Reino Unido de diferentes características arrojó una serie de principios fundamentales para la consecución de la pedagogía efectiva en la educación superior.

Para este conjunto de investigaciones, la figura de la pedagogía efectiva es entendida como “un compromiso para garantizar la justicia y la equidad en el aprendizaje y la enseñanza para la proliferación de resultados en beneficio de los estudiantes de educación superior”.<sup>188</sup>

El programa en comento es consiente que el acceso a la educación superior se ha potencializado y temas como la inserción de las mujeres en espacios educativos, así como las minorías ha avanzado significativamente a diferencia de hace pocos años; sin embargo, también toma en consideración los cambiantes contextos políticos y las prácticas dispuestas por los interesados en el sector educativo que no han generado un entorno equitativo para la amplia y variada gama de estudiantes en busca de educación superior. Esta corriente observa que la desigualdad sigue siendo un rasgo que afecta de igual modo a alumnos e instituciones, menguando así la posibilidad de alcanzar productos de aprendizaje del mismo nivel en contextos diferentes.

Ante el difícil panorama que enfrenta la educación superior en todo el mundo, la pedagogía efectiva da cuenta de la necesidad de llevar a cabo investigaciones que tomen como elemento primordial los productos de aprendizaje que surgen como resultado del proceso educativo en las instituciones de educación superior. Derivado de lo anterior, el *Teaching and Learning Research Programme* llevó a cabo diversos proyectos en búsqueda de mejorar la calidad de los productos

---

<sup>188</sup> *Teaching and Learning Research Programme, Effective learning and teaching in UK higher education*, London, The Higher Education Academy, 2011, p. 6.

de aprendizaje de los alumnos, dando como resultado la declaración de los siguientes principios que, si bien fueron concebidos bajo un contexto en específico, representan un aporte significativo para entender la calidad de la educación:<sup>189</sup>

1. La Pedagogía efectiva exige un marco de políticas coherentes, que brinden apoyo para el aprendizaje de estudiantes de características diversas como su principal objetivo. Las políticas gubernamentales deben ser diseñadas para crear ambientes de aprendizaje efectivos y equitativos para que todos los estudiantes se beneficien social y económicamente.

2. Debe reconocerse y apoyarse que docentes y formadores tienen la necesidad de aprender a través de la investigación y mejorar sus conocimientos, experiencia y aptitudes para la enseñanza.

3. La pedagogía efectiva reconoce la importancia del aprendizaje informal para desarrollar conocimientos específicos. Aprender con los amigos, la familia, los grupos de iguales y los profesionales debe ser reconocido como significativo y ser valorado y utilizado en los procesos formales en la educación superior.

4. La pedagogía efectiva fomenta que los estudiantes sean animados a construir relaciones y comunicación con otros para ayudar a la construcción mutua de conocimiento y mejorar los logros de individuos y grupos.

5. La pedagogía efectiva promueve la participación activa del estudiante como aprendiz. El objetivo principal del aprendizaje superior debe ser la independencia y la autonomía de los alumnos.

6. La evaluación debe estar diseñada para una validez máxima en términos de resultados de aprendizaje y procesos de aprendizaje y también debe ser específica para el tipo de disciplina o materia involucrada, incluso si es interdisciplinaria.

---

<sup>189</sup> *Íbidem*, pp. 14-19.

7. La pedagogía efectiva requiere que el aprendizaje sea desarrollado sistemáticamente. Los profesores, formadores, investigadores y todos los que apoyan el aprendizaje deben proporcionar apoyo intelectual, social y emocional que ayude a los estudiantes a desarrollar la experiencia en su aprendizaje para que sea eficaz y seguro.

8. La pedagogía efectiva reconoce la importancia de la experiencia previa y concurrente y del aprendizaje. La pedagogía debe tener en cuenta lo que el estudiante como aprendiz ya sabe para planear estrategias para el futuro.

9. La pedagogía efectiva se relaciona con la experiencia y las valiosas formas de conocimiento en disciplinas y materias. Debe involucrar a los estudiantes con los conceptos, habilidades, procesos clave, modos de discurso, maneras de pensar, actitudes y relaciones que son más valoradas en su materia.

10. La pedagogía efectiva prepara a los estudiantes para la vida en su sentido más amplio. El aprendizaje debe ayudar a las personas a desarrollar los recursos intelectuales, personales y sociales que les permitan participar como ciudadanos activos, contribuir al desarrollo económico, social o comunitario y florecer como individuos en una sociedad diversa y cambiante.

Se puede observar que los principios señalados persiguen la búsqueda de puntos en común en los productos de aprendizaje que deben tener los alumnos de educación superior. Lo anterior a pesar de las evidentes diferencias que guardan las instituciones educativas de nivel superior y de las múltiples y variadas orientaciones en cuanto a los conocimientos, habilidades y destrezas que los gobiernos pretenden sean adquiridas por los alumnos. Lo anterior no significa que se deba estandarizar el conocimiento, sino que, los estudiantes deben participar de ciertas características que favorezcan la consecución de productos de aprendizaje sólidos.



De los principios se desprende también que la pedagogía efectiva busca que las políticas establecidas para el aseguramiento de la calidad de la educación superior sean diseñadas de conformidad a su propia naturaleza, ello implica que los enfoques gerenciales; como la gestión de calidad total revisada en el apartado anterior, no tienen una intervención directa con el aprendizaje. Si bien los enfoques de la calidad de la educación a través de los modelos de gestión han atendido la demanda de indicadores de desempeño que puedan medir la calidad de la educación, estos números no representan la realidad en cuanto a temas de aprendizaje de una institución académica, únicamente han sido utilizados como parte de un método para la distribución de fondos; principalmente públicos.

Es destacable la relevancia que estos principios dan a la participación y la propia formación de los docentes en la educación superior y a los conocimientos informales con los que cuentan los estudiantes que ingresan a las universidades. Muchas de las ocasiones, elementos como los mencionados son considerados un insumo más en el proceso educativo, siendo que desde esta óptica su integración es sumamente importante para la obtención de un aprendizaje significativo.

Asimismo, se logra apreciar que los principios buscan armonizar el proceso de enseñanza, ya que, si bien a través de la pedagogía efectiva se intenta promover la participación de los estudiantes y lograr su autonomía e independencia, no pasa desapercibido que los resultados y éxitos individuales deben verse reflejados en su sociedad. Lo anterior obliga a los alumnos a generar vínculos y relaciones con sus compañeros para la potencialización de logros individuales y grupales.

Se puede observar de los principios aludidos que la pedagogía efectiva es integradora pues no solo persigue dotar a los individuos de habilidades para su desarrollo y éxito en el mundo profesional, sino que pretende ir más allá al dotarlos de destrezas que les permitan participar activamente dentro de su comunidad. Lograr un posicionamiento individual, social y económico es el objetivo de esta perspectiva que intenta dar un panorama completo de la calidad de la educación superior y reivindicar el papel del aprendizaje y sus efectos en los estudiantes.<sup>190</sup>

---

<sup>190</sup> Garrocho Rangel, Carlos y González Solano, Felipe, *op. cit.*, p 145.

Es por lo señalado en el presente apartado que en la actualidad muchos gobiernos de distintos países, así como organismos nacionales e internacionales como la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial, entre otros han desarrollado políticas en materia de calidad educativa a nivel superior tomando como punto de partida el desarrollo teórico de los productos de aprendizaje, hecho que implica el abandono de ciertas perspectivas que intentan definir a la calidad de la educación superior sin tomar en consideración su naturaleza especial y distinta a otros tipos de servicios.<sup>191</sup>

La preminencia de la pedagogía efectiva para conceptualizar la calidad de la educación no es gratuita, ya que Carlos Garrocho Rangel y Felipe González Solano acertadamente afirman que a través de ella se obtienen múltiples beneficios entre los que destacan, el apoyo al estudiante a aprender más eficazmente, aclarar a los estudiantes que se espera que aprendan en los cursos y ayudar a los profesores a diseñar mejores materiales y estrategias de enseñanza y evaluación, en función de objetivos claros de aprendizaje.<sup>192</sup>

Finalmente es dable precisar que la calidad de la educación entendida como el resultado de los productos de aprendizaje no se contrapone directamente con otras visiones. Si bien es incompatible con aquellas que identifican la calidad con la excelencia o con el valor o costo de los servicios educativos, puede perfectamente empatar con aquellas perspectivas que la entienden como un proceso transformador o una manera de generar la inclusión social de las personas; sin embargo, su distinción y adopción en los últimos años por una multiplicidad de entes relacionados con la educación, radica en reconocer la importancia de lo que se espera aprenda el alumno y cómo impacta directamente en todos los aspectos de su vida.

## *2. La calidad de la educación superior como inclusión social*

Esta última concepción que se expone define la calidad de la educación superior en virtud de su vinculación con los conceptos de acceso y éxito. Persigue descubrir si

---

<sup>191</sup> *Ídem.*

<sup>192</sup> *Ibidem*, p. 62.

los elementos descritos son mutuamente excluyentes o guardan armonía entre sí en beneficio de las partes que intervienen en el proceso de aprendizaje de nivel superior. Para ello es forzoso dejar atrás impresiones simples y sustituirlas por análisis concienzudos que revisen la calidad de la educación superior en un mundo donde la ideología liberal nubla la verdadera esencia de las cosas.<sup>193</sup>

Esta postura indica que la ideología liberal, en un ejercicio reduccionista busca equiparar el éxito de los alumnos; representado a través de indicadores de desempeño, con la calidad de la educación superior debido a la lucha entre los mejores estudiantes por los pocos fondos y lugares disponibles en los espacios universitarios. Dicha construcción de la calidad en la educación superior entra definitivamente en conflicto con la perspectiva teórica de la inclusión social.

Para el mundo occidental; a partir de la configuración liberal, el término inclusión social en la educación es entendido como la oportunidad de los estudiantes de acceder a instituciones educativas de nivel superior; no obstante, desde una visión social, este sólo es el primer paso, ya que para lograr la verdadera inclusión; en complemento al acceso, los alumnos deben contar con la posibilidad de participar en sus propios procesos formativos y alcanzar el éxito en el mundo profesional. La teoría de la inclusión social indica que la alta competencia de los centros universitarios debe sustituirse por un entorno de cooperación en beneficio de todos los usuarios de los servicios educativos; especialmente de aquellos que se encuentran en una situación de desventaja.

#### *A. La educación superior en el mundo globalizado*

No hay ninguna duda que los procesos políticos y económicos en el mundo se encuentran impregnados en gran medida por la globalización, ello entraña dentro de muchos y diversos sectores, mayores retos para la educación superior. Hasta hace pocas décadas la política en materia educativa era determinada principalmente por cada uno de los Estados donde la educación era entendida bajo

---

<sup>193</sup> Gidley, Jennifer M. et al., "From Access to Success: An Integrated Approach to Quality Education Informed by Social Inclusion Theory and Practice", *Higher Education Policy*, Melbourne, vol. 23, núm.1, p. 2.

una dimensión regional. Hoy la educación superior obedece también a intereses internacionales, lo cual genera retos importantes en cuanto a su propia naturaleza y la manera de alcanzar la calidad en los estudios universitarios.<sup>194</sup>

La globalización en la educación superior se comenzó a gestar en el Reino Unido en la década de los noventa, donde la lógica económica se impuso a pesar de la tibia resistencia por parte de las instituciones de educación superior. Así, la racionalización económica a las universidades se intensificó por la globalización y el aumento de las tecnologías en comunicación dio paso a la internacionalización de la educación superior. Muestra de ello es el proceso de Bolonia; referido al inicio del presente capítulo, que ha buscado la unificación de criterios en cuanto a la educación superior en la Unión Europea y los instrumentos para evaluar su calidad. Proyectos como este ha sido regionalizado y en nuestro continente se cuenta con el proyecto Tunning para América Latina.<sup>195</sup>

La globalización de la educación superior ha generado una gran movilidad de estudiantes, académicos e incluso del conocimiento. No sólo se han llevado a cabo integraciones económicas sino también la educación superior ha buscado armonizarse en gran parte del mundo. La fuga de cerebros se ha sustituido por la circulación de estos, aunque los países menos desarrollados siguen siendo importadores de talentos.

El arraigo del pensamiento motivado por la globalización ha generado discursos con temas antes poco abordados como la educación superior internacional, la educación comparada e incluso la educación global. Han surgido también organismos de carácter internacional para regular la calidad de la educación superior. La educación en la globalización busca que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades que permitan cambiar las condiciones de su comunidad local e insertarla en una sociedad mundial con la intención de encontrar un crecimiento económico en cada uno de sus países.

#### *B. La masificación de la educación superior en la globalización*

---

<sup>194</sup> *Ibidem*, p. 3.

<sup>195</sup> *Ibidem*, p. 4.

La educación superior se ha modificado en años recientes, la existencia de pocas instituciones educativas de elite se ha visto desplazada por una multiplicidad de centros universitarios para atender a un número descomunal de estudiantes que buscan espacios en las universidades. La situación anterior ha generado problemas en los gobiernos donde la principal fuente de financiamiento son los recursos públicos, originando un auge sin precedentes de intervención de la economía privada en el sector educativo.<sup>196</sup>

Ante los escasos recursos económicos a consecuencia de la masificación de la educación superior, la tendencia ha sido volver a la potencialización de las instituciones académicas de élite y tradición, concentrando en ellas los recursos económicos disponibles. Este fenómeno ha sido denominado *Modelo Emergente Global*, el cual se caracteriza por la relevancia de las investigaciones de primer nivel, la diversificación del financiamiento, el reclutamiento de recursos humanos de cualquier parte del mundo, el planteamiento de relaciones más estrechas con la industria y la colaboración global con otras instituciones educativas de primera línea.<sup>197</sup>

Evidentemente ello implica que el número de instituciones académicas que operan bajo el nivel del *Modelo Emergente Global* es reducido, principalmente en países en vías de desarrollo donde se cuentan con una o dos de este tipo de instituciones. Este modelo pretende generar categorías para jerarquizar los centros educativos a partir de criterios como el idioma, la capacidad económica de las instituciones y obviamente el prestigio o reconocimiento a nivel mundial. Situaciones que implican que la propia definición de la calidad de la educación superior y la manera de evaluarla será lo que estas instituciones de elite configuren, reservándolo por lógica para ellas. El concepto de la calidad de la educación parece estar de nueva cuenta secuestrado por las instituciones de alto nivel.

La preminencia de esta ideología de corte liberal en la educación superior hace inexcusable un análisis objetivo del concepto de calidad de la educación

---

<sup>196</sup> Garrocho Rangel, Carlos y González Solano, Felipe, *op. cit.*, p. 65.

<sup>197</sup> *Ídem.*

superior. Aceptar que sólo estará presente en las instituciones académicas que concentren los recursos económicos y la investigación de primera clase; como lo propone el Modelo Emergente Global, y que su evaluación se encontrará supeditada a indicadores de desempeño, implica una visión parcial de conformidad con la visión de la inclusión social e incluso con en análisis hecho a lo largo del presente capítulo.

La inclusión social en la educación superior evidentemente no comparte la concepción liberal y propone dos conceptos más amplios de la calidad de la educación superior que deben ser implementados en el orbe mundial. En primer lugar, se presenta el globalismo justo, que busca que las instituciones académicas colaboren en lugar de competir. Por otro lado, se encuentra la perspectiva del potencial humano, el cual más que dotar a los estudiantes de mayor acceso los servicios educativos a nivel superior, busca desarrollar su potencial y generar transformación trascendental en los alumnos.<sup>198</sup>

### *C. Inclusión social en la justicia social*

La inclusión social busca reivindicar la dignidad del ser humano a través de su inserción y participación activa en la toma de decisiones que le trascienden y afectan. En los entornos educativos se busca que los alumnos tengan una participación activa en los procesos de aprendizaje, pues sólo así podrán insertarse de manera exitosa en el mundo profesional y en consecuencia gozar de una mejor calidad de vida.

Bajo este tenor, las instituciones académicas estrecharán lazos con la comunidad a la que pertenecen, proveyendo a los sectores más desprotegidos la posibilidad de acceder y participar de manera igualitaria de servicios educativos de calidad que les doten de habilidades y aptitudes para insertarse en el mundo profesional. Pensar en instituciones educativas bajo la perspectiva de la justicia social es concebir centros educativos comprometidos con la enseñanza y la transformación de sus alumnos.<sup>199</sup>

---

<sup>198</sup> Gidley, Jennifer M., et al., *op. cit.*, p.7.

<sup>199</sup> Garrocho Rangel, Carlos y González Solano, Felipe, *op. cit.*, p. 53.

La crítica que el neoliberalismo elabora a esta dimensión de la inclusión social se basa principalmente en la deficiente distribución de los recursos económicos en las instituciones educativas que no cuentan con posibilidades reales de competir a escala global. En este escenario aparece la noción del empoderamiento del potencial humano, la cual es la interpretación más amplia de la inclusión social. Esta corriente del pensamiento busca impulsar a su mayor grado de expresión las capacidades del individuo para colocarlo en un lugar de empoderamiento dentro del mundo profesional, capacitándolo así para participar e incidir en el destino de su vida como de la sociedad a la que pertenece. De esta manera la calidad de la educación no será definida en virtud de los criterios e interpretaciones de las instituciones académicas de mayor tradición y capacidad económica, que la han configurado a partir del acceso de los alumnos a los procesos de enseñanza.<sup>200</sup>

#### *D. La moral y la calidad de la educación superior*

La expansión de la educación superior en la actualidad incluye el crecimiento de la población, los diversos tipos de proveedores y un mayor uso de la tecnología en el aprendizaje. Esta situación ha dado lugar a riesgos significativos como la disminución de la calidad y la falta de planificación de recursos económicos, escasos tanto en el sector público como privado.<sup>201</sup> La problemática se acentúa por la poca investigación que se ha hecho de los aspectos relacionados con la ética y los valores morales, entendiendo estos como virtudes del sector de la educación superior.<sup>202</sup>

La masificación de la educación superior; expresan Chapman y Chien, ha generado acciones sumamente cuestionables desde una perspectiva ética, pues la orientación empresarial de muchas instituciones educativas, cuyos verdaderos propósitos son poco claros, han abierto un debate sobre las prácticas de cada uno

---

<sup>200</sup> Gidley, Jennifer M. et al., *op. cit.*, p.11.

<sup>201</sup> Shah, M. & Nair, S.C., "Turning the ship around", *Quality Assurance in Education*, United Kingdom, vol. 22, núm. 2, 2014, pp. 145 - 57.

<sup>202</sup> Anca Prisacariu y Mahsood Shah, *op. cit.*, pp. 152-166.

de los que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel superior.

203

El crecimiento de la educación superior, la recesión económica de los últimos años y las cambiantes prioridades de los gobiernos, hacen notoria la falta de una estrategia definida a nivel global, regional y local en el tema de la educación superior; a pesar de ello, en muchos países; principalmente aquellos en vías de desarrollo, los ciudadanos han perdido la confianza en los gobiernos y la educación superior parece no ser una prioridad. Al mismo tiempo, las instituciones de educación superior se han convertido en un negocio que se centra más en el crecimiento y la generación de ingresos.<sup>204</sup>

Asimismo, la existencia de un amplio número de prestadores de servicios educativos a nivel superior y un mayor uso de la tecnología requerirá forzosamente de sistemas que garanticen la calidad de los estudios. El conocimiento que se brinda a través de nuevas modalidades, como lo son los estudios en línea necesitan que las instituciones de educación superior sean consistentes en su labor; no obstante, el uso de estas nuevas formas de enseñanza parece ser más una opción para la generación de ingresos que una vertiente real para facilitar el acceso a la educación.<sup>205</sup>

En este orden de ideas, Prisacariu Anca y Shah Mahsood afirman que el contexto cambiante de la educación superior está desafiando los enfoques de garantía de calidad y demanda una nueva definición en torno a la moral y el análisis ético que deben integrarse al cuerpo de investigación existente en este tema. Este par de autores expresan que los casos de fracasos y prácticas poco honestas en la

---

<sup>203</sup> Chapman, D.W. y Chien, C.L., "Graduate education in Malaysia and Thailand", Chapman, D.W. y Chien, C.L. (Eds.) *Higher Education in East and South Asia: Expand out, expanding up*, Montreal, UNESCO, 2014, pp. 33-44.

<sup>204</sup> Giannakis, M. y Bullivant, N., "The massification of higher education in the UK: aspects of service quality", *Journal of Further and Higher Education*, United Kingdom, vol. 40, núm. 5, 2015, pp. 630-648.

<sup>205</sup> Anca Prisacariu y Mahsood Shah, *op. cit.*, pp.152-166.



educación superior cuestionan si la ética y los valores morales por esta rama de la filosofía reflexionados, son realmente virtudes promovidas por instituciones de educación superior.<sup>206</sup>

La problemática originada por la discusión del tema de la calidad en muchas universidades se debe a la falta de claridad sobre las normas apropiadas para su gestión, pues no existe una reflexión ética al respecto. En consecuencia, es común que los centros de enseñanza a nivel superior definan de manera irrestricta su concepto de calidad, así como los medios para garantizar el mantenimiento de los niveles adecuados de esta.<sup>207</sup> En adición a este punto, Dodd y Couch consideraron que, las instituciones de educación superior desempeñan un papel clave en la educación de los ciudadanos, pues los estudiantes aprenderán a *hacer lo correcto* sólo en el contexto de una institución ética. Por ello, al ser las universidades históricamente reconocidas como lugares donde los individuos tienen acceso a la educación con el propósito y objetivo de ser transformados para contribuir a la evolución social y económica, es responsabilidad de las instituciones educativas no solo conducirse con ética, sino irrigarla a sus alumnos.<sup>208</sup>

Las normas que rijan la vida académica de cada una de las instituciones de educación superior deben asegurar que sus deliberaciones y decisiones sean moralmente justas o basadas en principios o reglas de conducta correctas. Asimismo, los directivos universitarios tienen la responsabilidad de garantizar que las instituciones autónomas se rijan y administren con altos estándares éticos y promuevan la cultura ética. Por su parte, los académicos tienen también la

---

<sup>206</sup> *Ídem.*

<sup>207</sup> Loveluck, C., "Ethical considerations of quality in higher education", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, United Kingdom, vol. 20, núm. 1, 1995, pp. 9-14.

<sup>208</sup> Dodd, D. y Couch, S., "Doing the right things: ethical issues in higher education", *Journal of Family and Consumer Sciences*, Columbus, 2005, vol. 97, núm. 3, pp. 20-26

responsabilidad de emprender investigación y enseñanza con altos estándares éticos que fomenten y promuevan el aprendizaje de los estudiantes.

En este orden de ideas, tal y como lo señalan Prisacariu Anca y Shah Mahsood una definición de calidad en torno a la ética y los valores morales es relevante a pesar del cambio en los marcos de calidad nacionales e internacionales, así como las transformaciones en el panorama de la educación superior. Una definición en torno a la ética y la moral como una virtud del sector de la educación superior será trascendente para todas las partes interesadas, lo cual ocurrirá si todos los actores cumplen adecuadamente con sus roles y responsabilidades dentro del proceso educativo.

De igual modo, los gobiernos tienen la responsabilidad moral de garantizar que sus políticas estén apuntadas al interés del público, así como de proporcionar el financiamiento adecuado para apoyar a las instituciones académicas. En consecuencia, es indudable que el Estado tiene la obligación de regular que la educación superior avance hacia la calidad y promueva la innovación y la equidad. En consecuencia, un marco normativo correcto desplegado a través de una política educativa adecuada, es fundamental para garantizar que las instituciones públicas y privadas marchen hacia esta ruta y la competencia no comprometa la calidad.

Reconocer la ética y los valores morales como parte de la definición de la calidad en el cambiante contexto de la educación superior es crítico. La ética y los valores morales son una virtud para una universidad de alta calidad donde el marco de gobierno institucional y académico articulará los estándares éticos con la enseñanza, la investigación y todas las demás actividades de una institución educativa a nivel superior.<sup>209</sup>

Por lo anterior se puede concluir que existe una mayor necesidad de estándares éticos en la educación superior debido al creciente rol del conocimiento en la sociedad que también es exigido por las cambiantes condiciones técnicas y económicas en las que funciona la educación superior. Se espera que una persona con un alto nivel de educación sea capaz de un juicio ético y un compromiso activo

---

<sup>209</sup> Anca Prisacariu y Mahsood Shah, *op. cit.*, pp. 152-166.

para la humanidad en la sociedad. Las universidades deben desarrollar continuamente la cultura de la calidad, pero, lo que es más importante, fortalecer la cultura de la responsabilidad. Por lo tanto, una definición de calidad en la educación superior en torno a la ética y los valores morales es clave en el contexto cambiante de la educación superior.

Hasta este punto se ha hecho una revisión de las diferentes perspectivas de la calidad, que como ocurre en la conceptualización de la educación superior, son fijadas por los operadores educativos en razón del punto o lugar en el que se encuentran. Lo anterior permite realizar dos afirmaciones que trascienden a toda la investigación que aquí se plantea. En primer lugar, es posible identificar aquello que no es calidad y que no debe ser aceptado como tal por lo menos para aquellos que realicen la lectura de este trabajo.

En consecuencia, la calidad de la educación superior y por lo tanto de la educación jurídica no debe identificarse forzosamente con las escuelas de larga tradición, ni con aquellas que cobren altas colegiaturas y tampoco estará necesariamente presente en aquellas instituciones que cuenten con los mayores insumos para sus procesos educativos. La calidad tampoco puede igualarse con la perfección y estandarización de procedimientos y no puede ser establecida irresponsable e irrestrictamente por las instituciones educativas. Todas estas afirmaciones se pueden desprender claramente de los párrafos precedentes.

Ahora bien, el saber qué cosas no pueden considerarse como calidad ya es sumamente positivo, pues muchas personas e instituciones educativas lo ignoran; no obstante, es prudente determinar el concepto de calidad de la educación superior para la presente investigación. Así, desde una perspectiva particular, la calidad de la educación superior es un proceso transformador en el que las instituciones educativas someten gradualmente a aquellos alumnos que así lo permitan a condiciones que lo modificarán cualitativa e intelectualmente, haciéndolo transitar hacia un estado de conocimiento que les permita el desarrollo adecuado de diversas competencias, capacidades y habilidades propias de su profesión sin dejar de lado la ética que su actividad amerita.

Bajo esta definición, las instituciones educativas si bien tienen la responsabilidad de generar las condiciones propicias para el estudiante, este se ubica en el centro de ese proceso, por lo cual debe tomar decisiones sobre el desempeño de sus actividades y en consecuencia el control sobre su propio aprendizaje. Por ello esta concepción de la calidad parece adecuada, pues reconoce y reivindica la posición del alumno en el proceso educativo, lo cual brinda un aprendizaje significativo como se explicará a lo largo de la investigación.

Si la calidad de la educación parte del establecimiento de condiciones idóneas para los estudiantes y el propósito del presente texto es mejorar la calidad en la educación jurídica, en consecuencia, es imprescindible hacer una revisión de dichas condiciones y realizar propuestas concretas para mejorarlas. Tarea que será desarrollada puntualmente a partir del siguiente capítulo.



## CAPÍTULO SEGUNDO

### LA EDUCACIÓN JURÍDICA EN MÉXICO

En alguna ocasión Héctor Fix-Fierro expresaba que, así como un sistema de salud opera de manera funcional cuando se cuenta con la acertada participación de médicos, enfermeros, personal de laboratorio, administrativos, entre otros. De igual manera, un sistema jurídico para su correcto ejercicio necesita de operadores cuya formación sea la correcta para desempeñarse como jueces, magistrados, ministros públicos, funcionarios, notarios, abogados postulantes, docentes, investigadores, etc.<sup>210</sup>

Así, cada uno de los operadores jurídicos mencionados en el párrafo anterior debe funcionar como una pieza que encaje y trabaje en perfecta sincronía con los demás actores y participantes del sistema jurídico. Para que esta maquinaria funcione adecuadamente, en adición a lo anterior, se necesitará que todos los profesionales del derecho; independientemente del lugar en el cual se desarrollen, cuenten con la actitud adecuada para adaptarse a la constante evolución del derecho con el propósito de satisfacer los requerimientos de la comunidad.

En consecuencia, conocer con mayor detalle las condiciones en las que se encuentra la educación que reciben y recibirán los alumnos y futuros profesionales del derecho, así como la manera de mejorarla es fundamental, pues su papel resulta clave para la sociedad a pesar de que la percepción general en torno a la figura del licenciado en derecho y las actividades que desempeña no son muy positivas. Al respecto, si bien algunas posturas son más acertadas que otras, la mayoría de las opiniones actualmente reflejan una idea distorsionada de la profesión jurídica; no obstante, el número de personas que desean estudiar derecho sigue creciendo año tras año.

---

<sup>210</sup> Pérez-Hurtado, Luis Fernando, *La futura generación de abogados mexicanos: Estudio de las escuelas y los estudiantes de Derecho en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2009, p. X.

Es importante señalar que la descalificación y menosprecio a la profesión jurídica parece no afectar su popularidad, pues la licenciatura en derecho sigue siendo una de las principales opciones para aquellos que pretenden realizar estudios profesionales. Si bien, más adelante serán expuestas algunas de las principales motivaciones que llevan a los jóvenes a realizar estudios jurídicos, es necesario tener una imagen más completa de este profesional dentro de la sociedad y conocer algunos datos relevantes al respecto.

## I. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y SUS NÚMEROS

Desde hace ya varios años afortunadamente es posible obtener información muy valiosa de las profesiones en México. Esta proviene de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo del INEGI, la cual es presentada de manera gráfica y concreta gracias a la labor que desempeña el IMCO, organización que expone año con año de forma muy asequible los datos provenientes del INEGI y realiza un comparativo en varios rubros de las diversas profesiones existentes en México. Asimismo, otra fuente importante de información se encuentra en los resultados presentados a la Secretaría de Educación Pública en 2019 por la OCDE, en los cuales se expuso la situación actual de la política de educación superior en México.

### *1. El derecho en relación con otras áreas profesionales*

La educación superior en México sin duda alguna se ha extendido rápidamente en los últimos años. En el año académico 2017-2018, se contabilizaron 4.5 millones de estudiantes inscritos en una institución de educación superior, lo cual representa 2.4 millones más que en el año 2000. Entre 2007 y 2017, el porcentaje de los jóvenes de 25 a 34 años con educación superior aumentó de 16% a 23%. Alrededor del 40% del total de estudiantes están matriculados en universidades públicas federales y estatales, 20% en diversos tipos de instituciones tecnológicas y otro 35% en instituciones de educación superior privadas.<sup>211</sup>

---

<sup>211</sup> OCDE, *El futuro de la educación superior en México: Fortalecimiento de la calidad y la equidad, Revisión de Políticas Nacionales de Educación*, OCDE

Estos datos son sumamente reveladores; sin embargo, el aumento exponencial del número de alumnos se observa con mayor claridad al momento de revisar cifras un tanto más antiguas, pues en 1970 había un total de 210 mil estudiantes en nivel licenciatura, para el año de 1980 la cantidad ascendía a 731 mil y alcanzó el millón 865 mil alumnos en el año 2003. Estos números sin duda alguna muestran la existencia de un reto enorme para las instituciones educativas tanto públicas como privadas, así como para el propio Estado.<sup>212</sup>

Es un hecho que cursar estudios profesionales, no solo incide en el desarrollo intelectual de las personas, sino que representa para un gran sector de la población la única opción de movilidad social o al menos una manera de allegarse de recursos para subsistir. Lo anterior se refleja en el hecho que cursar estudios profesionales aumenta considerablemente el salario de una persona. Un licenciado; sin tomar en cuenta el área en que se formó, gana en promedio \$13,652.00, lo que representa un 50% más aproximadamente que alguien que sólo terminó el bachillerato, cuyo sueldo es de \$7,000.00 en promedio. Además, terminar una licenciatura reduce casi a la mitad el riesgo de estar empleado en el sector informal respecto a los egresados del bachillerato.<sup>213</sup>

---

Publishing, Paris, 2019, apartado 4.3. Consultado el 25 de marzo de 2020 en <https://www.oecd.org/education/el-futuro-de-la-educacion-superior-en-mexico-005689e0-es.htm>

<sup>212</sup> Fix-Fierro, Héctor y López-Ayllón, Sergio. “¿Muchos abogados pero poca profesión? Derecho y profesión jurídica en el México contemporáneo”, *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, México, 2006, p. 5.

<sup>213</sup> Esta información se obtuvo de “*Compara carreras*” que es una herramienta desarrollada por el Instituto Mexicano para la Competitividad, A.C. El IMCO se identifica asimismo como un centro de investigación apartidista y sin fines de lucro cuya misión; indica, es proponer políticas públicas y acciones viables e influir en su ejecución para lograr un México próspero e incluyente. Información consultada el



El IMCO también documentó que carreras como Medicina, Ingeniería Civil, Minería y Extracción son mejor pagadas y ganan en promedio más que quienes hicieron estudios universitarios en Trabajo Social, Lenguas Extranjeras o Rehabilitación Física. Así, estudios relacionados con la Medicina tienen un salario promedio mensual de \$17,846.00, con una baja tasa de informalidad de aproximadamente el 18%, existiendo en la actualidad alrededor de 188,379 estudiantes en esta área, en contraste con una carrera de mayor demanda como Psicología que cuenta en la actualidad con 194,730 estudiantes y cuyo salario promedio de sus profesionales es de \$10,770.00.<sup>214</sup>

Los antecedentes señalados son de utilidad para ubicar el lugar que ocupa la profesión jurídica dentro de este mar de información y números que proporciona la educación superior. Así, dentro de una población total de aproximadamente 127 millones de habitantes, actualmente hay 1,245,762 personas que terminaron los estudios de licenciatura en derecho. Ello implica que 1 de cada 124 personas aproximadamente cuenta con cédula profesional que lo capacita para el ejercicio de la profesión. Esto representa que un 8.6 % de las personas que cuentan con estudios profesionales en México son abogados, ocupando la posición número dos como la carrera con el mayor número de graduados.<sup>215</sup>

A diferencia de años atrás, la profesión jurídica guarda un equilibrio de género, ya que del total de licenciados en derecho el 56% son hombres y el 44% mujeres. Por otro lado, del número total de abogados cerca de 81% tiene más de 30 años. Aquellos que obtuvieron su título profesional cuentan con una tasa positiva

---

20 de marzo de 2020 en [https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2019/04/2019-04-29\\_Compara-Carreras-2019\\_Presentacion.pdf](https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2019/04/2019-04-29_Compara-Carreras-2019_Presentacion.pdf)

<sup>214</sup> Información contenida en la infografía de la carrera de derecho disponible en la página de internet del Instituto Mexicano para la Competitividad, A.C., consultada el 07 de mayo de 2022 en <https://imco.org.mx/comparacarreras/carrera/711>

<sup>215</sup> Información contenida en la infografía de la carrera de derecho disponible en la página de internet del Instituto Mexicano para la Competitividad, A.C., consultada el 07 de mayo de 2022 en <https://imco.org.mx/comparacarreras/carrera/341>

de ocupación del 95.6%, aunque cerca del 28.6% de dicha cifra se desempeñan en la informalidad.<sup>216</sup>

Números que se vuelven un tanto reconfortantes cuando se observa que el porcentaje total de profesionales; sin importar el área de conocimiento, dentro de la informalidad alcanza casi el 60%. Las principales áreas en que se desempeñan los abogados corresponden a actividades dentro del sector público y la prestación de servicios profesionales. Sólo el 7% de los abogados se encuentran vinculados a la prestación de servicios educativos.<sup>217</sup>

Dentro de las carreras mejor pagadas; según el IMCO, la de derecho ocupa en lugar número 15, con un salario promedio de \$13,313.00, cifra que aumenta a \$19,404.00 en promedio para aquellos que cuentan con estudios de posgrado. Lo cual representa un incremento aproximado del 68%, aunque el número de personas que cuentan con estudios de posgrado únicamente represente el 7.4%. Asimismo, del número total de los abogados, cerca del 70% son empleados, el 25% trabajan por su cuenta y solo el 6.6% son empleadores.<sup>218</sup>

## *2. Las instituciones donde se estudia derecho.*

Una vez que se tiene una imagen un poco más nítida de la profesión legal y el lugar que ocupa dentro del entorno profesional en nuestro país, es interesante revisar ahora donde estudian los aproximadamente 400,000 futuros abogados. Para el ciclo escolar 2021 – 2022 se contabilizaron 2,513 instituciones de educación superior que ofrecieron la licenciatura en derecho, de este número, 2,107 escuelas se encuentran operando con regularidad y otras 406, a pesar de contar con la posibilidad de impartir la licenciatura se encuentran en suspensión de actividades.

219

---

<sup>216</sup> *Ídem.*

<sup>217</sup> *Ídem.*

<sup>218</sup> *Ídem.*

<sup>219</sup> Esta información fue proporcionada por el Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, A.C. (CEEAD), el cual es una entidad de investigación independiente, sin fines de lucro fundada en 2008 en la ciudad de

Hasta la década de los ochenta las instituciones públicas concentraban la mayoría de los estudiantes de derecho; sin embargo, a principios de los noventa el crecimiento de instituciones privadas aumentó significativamente. Lo anterior se debió principalmente a la regulación a través de normas generales; tanto en las Entidades Federativas como en la Federación, del otorgamiento de reconocimientos de validez oficial de estudios a favor de los particulares interesados en impartir educación superior; facultad que hasta entonces era ejercida de manera discrecional por las autoridades educativas.

Muestra de lo anterior se encuentra en el Acuerdo número 279 por el que se establecían hasta noviembre de 2017 los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior, publicado el 10 de julio de 2000 en el Diario Oficial de la Federación, instrumento legal que junto con sus pares en las entidades Federativas permitió que en menos de veinte años la educación privada creciera de manera exponencial. No pasa desapercibido que los instrumentos normativos que regulan la participación de los particulares se han modificado en años recientes con el principal objetivo de asegurar la calidad; sin embargo, la oferta académica se ha desbordado de tal manera que ha mostrado la incapacidad de control por parte de las autoridades en la materia.

Lo anterior se confirma al hacer una revisión del acuerdo 17/11/17 publicado en el Diario Oficial de la Federación el 13 de noviembre de 2017, que establece actualmente a nivel federal los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior. Este cuerpo normativo creado por el entonces Secretario de Educación Pública, dentro de las reglas que establece para la participación de los particulares, dispone la existencia de un Programa de Mejora Institucional con el objetivo de asegurar la calidad; sin embargo, es de carácter opcional, transmitiendo así la responsabilidad sobre la

---

Monterrey. Esta institución anualmente lleva a cabo actividades de investigación con el objetivo de mejorar la enseñanza del derecho, resultados que son publicados a través de su página de internet, <https://ceead.org.mx/como-transformamos/investigacion>

calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje enteramente a las instituciones particulares sin un control adecuado por parte de las autoridades educativas.

Según la información más reciente, en el país existen 1,910 instituciones de carácter privado, de esta cifra el 46% imparte la licenciatura en derecho a través de un reconocimiento de validez oficial de estudios otorgado por la Secretaría de Educación Pública federal, un 39% lo hace a través de un Reconocimiento de carácter estatal, otro 12% lo hace a través de un decreto presidencial y el 3% restante se encuentra incorporado a una institución educativa autónoma como la UNAM. De este total de instituciones solo el 13% ha pasado por procesos de acreditación, lo cual muestra sin ninguna duda que la búsqueda por el aseguramiento de la calidad debe surgir desde el interior de las instituciones, pues las autoridades educativas se observan pasivas en este rubro.<sup>220</sup>

La expansión de la educación superior de carácter privado, adicionado a la casi nula creación de nuevos espacios de educación pública y la creciente demanda por servicios educativos de bajo costo a nivel superior, ha originado en consecuencia que al día de hoy solo el 9% de las instituciones que ofrecen la licenciatura en derecho sean públicas.<sup>221</sup> Fix-Fierro considera que el ritmo tan acelerado de crecimiento de las instituciones privadas que ofrecen la licenciatura en derecho obedece a la poca inversión que se necesita y a la falta de control y regulación por parte de las autoridades educativas como ya se ha señalado.<sup>222</sup>

El aumento de instituciones educativas que imparten la licenciatura en derecho se hace evidente al hacer una revisión cronológica. En 1979 se contaba con solo 87 escuelas que ofrecían la licenciatura en derecho, mientras que en 1991 eran 118, 309 en 1997 y 526 en el año de 2003.<sup>223</sup> Así, las más de 2 mil escuelas de derecho que existen en la actualidad atienden al día de hoy a 400 mil estudiantes

---

<sup>220</sup> Información obtenida de la infografía elaborada por el CEEAD y consultada el 07 de mayo de 2022 en <https://ceead.org.mx/como-transformamos/investigacion>

<sup>221</sup> *Ídem*.

<sup>222</sup> Fix-Fierro, Héctor y López-Ayllón, Sergio, “¿Muchos abogados...”, *cit.*, p. 16.

<sup>223</sup> *Ibidem*, p. 5

aproximadamente, destacando la matrícula de la Universidad Autónoma de Nuevo León; de carácter privado, que cuenta con aproximadamente 20 mil alumnos, incluso más que la Facultad de Derecho de la UNAM. El resto de las universidades con mayor matrícula se pueden apreciar en la siguiente tabla<sup>224</sup>:

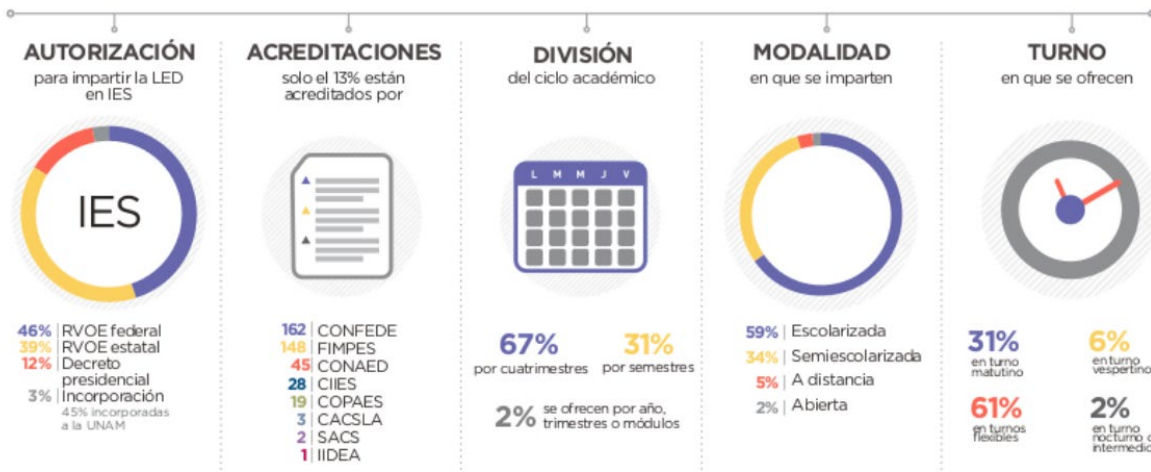
### Universidades con mayor matriculación

#	Universidad	Entidad	Matrícula	Hombres	Mujeres
1	Universidad Autonoma De Nuevo Leon	Nuevo León	19,358	42%	58%
2	Universidad Nacional Autónoma De México	Ciudad de México	15,141	46%	54%
3	Universidad Tecnológica Latinoamericana En Linea	Ciudad de México	13,281	51%	49%
4	Universidad Abierta Y A Distancia De Mexico (Unad De Mexico)	Ciudad de México	12,203	44%	56%
5	Benemerita Universidad Autonoma De Puebla	Puebla	10,626	45%	55%

En cuanto a la distribución geográfica de las escuelas que ofrecen la carrera de derecho en el país se tiene que la entidad federativa que cuenta con el mayor número de instituciones de educación superior que imparten esta licenciatura es el Estado de México, seguida Puebla y la Ciudad de México. Mientras que las entidades que tienen el menor número de escuelas en las que se imparten estudios jurídicos son Baja California Sur, Tlaxcala y Zacatecas. En los siguientes gráficos se muestran las modalidades en las que se estudia la carrera, la duración de sus ciclos, los horarios en los que se estudia y el instrumento jurídico mediante el cual las instituciones privadas se encuentran reconocidas para impartir educación jurídica a nivel superior:

<sup>224</sup> Información obtenida de la página de internet del Instituto Mexicano para la Competitividad, A.C., consultada el 15 de marzo de 2020 en <http://imco.org.mx/comparacarreras/#!/carrera/341>

## CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE LED



Como se ha observado el 85% de las instituciones educativas que imparten la licenciatura en derecho lo hacen a través de la figura del reconocimiento de validez oficial de estudios, ya sea otorgado por el gobierno federal o por el de las Entidades Federativas. En ambos escenarios la participación en programas de certificación o acreditación que aseguren la calidad de los estudios es opcional, situación que adicionada a que del total de las escuelas que brindan la licenciatura en derecho, solo el 13% ha pasado por este tipo de procedimientos de acreditación, hace evidente la necesidad de implementar estrategias en la búsqueda del aseguramiento de la calidad en la educación jurídica.

Si a lo anterior se suma que los organismos que actualmente existen y que certifican o acreditan tanto instituciones académicas como planes y programas de estudios, se encuentran poco regulados por la falta de una política clara en materia de educación superior, a pesar de contar en la actualidad con instrumentos jurídicos relativamente recientes como la Ley General de Educación publicada en septiembre de 2019 y la Ley General de Educación Superior de abril de 2021, cuyo desglose reglamentario aún está pendiente. Se hace evidente que la calidad en las escuelas de derecho hoy en día es una decisión y compromiso que cada institución debe asumir voluntariamente y sin ningún respaldo gubernamental, situación que hace mucho más valioso el esfuerzo de los particulares, así como las propuestas que serán expresadas a lo largo del presente trabajo. No pasa desapercibido que la

problemática descrita con anterioridad ha sido reconocida por la OCDE en el año 2019, al elaborar una serie de recomendaciones a México en la materia.<sup>225</sup>

## II. LOS MOTIVOS Y RAZONES PARA ESTUDIAR DERECHO

De la información proporcionada en la primera parte de este capítulo se desprende que la carrera de derecho ha participado de la expansión de la educación superior. Con cerca de 400 mil estudiantes de derecho a nivel licenciatura en la actualidad; los cuales se encuentran repartidos en poco más de 2 mil instituciones de educación superior, esta profesión es brindada en todas sus modalidades; escolarizada, mixta y no escolarizada, siendo la última impartida en la actualidad mediante el uso de tecnologías de la información.

Si la carrera de derecho es la tercera con mayor demanda a nivel nacional, sólo por debajo de administración e ingeniería mecánica y metalurgia; lo cual genera indudablemente mucha competencia, y ocupa el puesto número 15 como la mejor pagada, superada en mucho por otras carreras como química, física, minería o finanzas, entonces surge un cuestionamiento poderoso, ¿por qué los egresados del nivel medio superior siguen prefiriendo estudiar derecho ante tales circunstancias?<sup>226</sup>

### 1. Los motivos

El cuestionamiento señalado en el párrafo anterior abre paso a otro tipo de interrogantes que se comparten con diversos especialistas en el tema. ¿Contrario a lo que se piensa, los abogados siguen ocupando un papel relevante dentro de la sociedad y en consecuencia se necesita de más profesionales del derecho? ¿Existe un verdadero espíritu de justicia entre aquellos que pretenden estudiar derecho? o ¿quizá el derecho es visto como una forma de asegurar empleo y obtener dinero rápido, aunque realmente las actividades a desempeñar no impliquen una labor netamente jurídica? Parte de estos cuestionamientos fueron objeto de reflexión por

---

<sup>225</sup> OECD, *op. cit.*, apartado 4.3.

<sup>226</sup> *Ídem.*

Héctor Fix-Fierro y Sergio López-Ayllón a través de una encuesta realizada en cinco escuelas diferentes de derecho a alumnos de primer y último año de la carrera.<sup>227</sup>

Este par de profesores encontraron homogeneidad en las respuestas de los alumnos al cuestionarles las tres principales razones por las que escogieron estudiar derecho. Mientras 42.5% mencionó haber escogido la carrera por los beneficios económicos que representa, la diversidad de oportunidades profesionales y el mejoramiento del sistema jurídico, otro grupo de alumnos que representó el 41.6% eligió estudiar derecho para promover la justicia. El 40.4% desea resolver conflictos y sólo el 18.3% indicó que eligió estudiar derecho por la influencia de amigos y parientes.<sup>228</sup>

Por otro lado, cuando se les preguntó a los alumnos sobre los lugares en los que deseaban desempeñarse al concluir sus estudios, aproximadamente el 34.5% exteriorizó que desean insertarse en el sector privado; rubro que destaca sobre el resto de las demás respuestas que obtuvieron un porcentaje similar.<sup>229</sup> El 14% desea ocuparse en el poder legislativo, el 13.3% en la administración pública, el 14.4% en la judicatura y el 14.4% en la procuración de justicia.<sup>230</sup>

Cuando se les inquirió sobre la función del derecho en la sociedad el 52% expresó que la posición del derecho es neutral y se limita a regular a la conducta

---

<sup>227</sup> La encuesta realizada por Hector Fix-Fierro y Sergio López- Ayllon se encuentra descrita en el artículo denominado ¿Muchos abogados pero poca profesión?, cabe precisar que esta fue llevada a cabo en dos escuelas públicas y tres escuelas privadas con una muestra total de 339 alumnos.

<sup>228</sup> Fix-Fierro, Héctor y López-Ayllón, Sergio, “¿Muchos abogados...”, *cit.*, p. 10.

<sup>229</sup> Fix-Fierro, Héctor; López-Ayllón, Sergio. “De las buenas y malas razones para estudiar leyes. Análisis de una encuesta a estudiantes de derecho en la ciudad de México”, *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2006, p.121.

<sup>230</sup> Fix-Fierro, Héctor y López-Ayllón, Sergio. “¿Muchos abogados...”, *op. cit.*, p. 11.



del hombre. Por otra parte, el 40% manifestó que el derecho tiene una función positiva pues tiene la encomienda de velar por la justicia. Un sector menor de los alumnos; en específico el 2.4 % consideró que el derecho sirve para hacer dinero y negocios.

Finalmente, un dato relevante que se concatena con la denostación de la profesión jurídica se obtuvo cuando los estudiantes se pronunciaron sobre la impresión que la sociedad tiene de la profesión jurídica. El 61.6% de los encuestados opinó que el derecho es visto por la población como una profesión ligada a la corrupción y el 49.8% de ellos piensa que el propio sistema los obligará a llevar a cabo actos de corrupción; sin embargo, también un sector importante, el 33% asocia la profesión jurídica con el prestigio y el conocimiento.

## 2. Las razones

Por otro lado, autores como Pérez Hurtado al preguntarse la razón por la cual los alumnos deciden estudiar derecho se cuestionó si éstos realmente cuentan con los elementos suficientes para tomar tal decisión. El promedio de edad de aquellos que ingresan a la licenciatura en derecho es de 19.5 años, por lo que surge la interrogante si a esa edad los jóvenes se encuentran realmente preparados para tomar una decisión de tal trascendencia, si realmente se encuentran listos para elegir la profesión a la que pretenden dedicar el resto de su vida y que les proveerá de los satisfactores necesarios en una sociedad como la actual.

Cabe precisar que en países pertenecientes a la familia del *common law*; como en los Estados Unidos de América, para estar en posibilidad de cursar estudios jurídicos se debe estudiar de manera previa la carrera en artes o en ciencias cuya duración es aproximadamente de tres años y obtener el grado correspondiente.<sup>231</sup> Lo anterior permite que aquellos que deciden continuar su educación a través de los estudios jurídicos cuenten con relativa madurez para decidir su futuro, ya que tendrán 22 años aproximadamente.<sup>232</sup>

---

<sup>231</sup> Sirvent Gutiérrez, Consuelo, *Sistemas jurídicos contemporáneos*, México, Editorial Porrúa, 2006, p. 69

<sup>232</sup> Fix-Fierro, Héctor; López-Ayllón, Sergio. “De las buenas...”, *cit*, p. 10

Otro factor que juega en contra para aquellos que piensan estudiar la carrera de derecho es el desconocimiento que se tiene de la actividad del abogado y su ejercicio profesional, pues se tiene sólo una configuración aislada que se ha formado por los comentarios de amigos y parientes, desconociendo la pluralidad de actividades que pueden desempeñar aquellos profesionales del derecho.

A pesar de las eventualidades señaladas, los jóvenes siguen prefiriendo la realización de estudios jurídicos. Lo cual hace necesario abundar en las razones que llevan a los estudiantes a saturar las aulas de las instituciones públicas y a sacrificar parte de su patrimonio, como el de sus padres en las instituciones de educación privadas. Los estudios realizados en este rubro han mostrado que cerca de la mitad de las personas que decidieron estudiar derecho lo hicieron *por una experiencia concreta y particular*. Ejemplo de ello son las situaciones de injusticia que han vivido los propios alumnos o sus familias, quienes ante la sensación de ver vulnerados sus derechos buscan en la formación jurídica la obtención de una herramienta que les sirva de defensa.<sup>233</sup>

Dentro del grupo de personas que deciden estudiar derecho por la existencia de un sentimiento de injusticia se encuentran aquellos que buscan encontrar en las instituciones jurídicas la manera de apoyar a los menos favorecidos e incentivar el cese de la corrupción y la impunidad que priva en nuestro país. Paradójicamente un gran número de estudiantes consideran que en muchas ocasiones son los mismos abogados la causa de este tipo de problemáticas.<sup>234</sup>

La investigación realizada por Perez Hurtado coincide en sus números con la realizada por Fix-Fierro y Sergio Lopez-Ayllon, los estudios realizados por el primero indican que un 16.6% de los estudiantes de derecho que tuvo oportunidad de encuestar, se interesaron por la profesión jurídica gracias a los consejos de familiares o conocidos.<sup>235</sup> Lo anterior demuestra que aún existe un sentimiento de admiración y respeto hacia aquellos familiares y amigos que son abogados, que

---

<sup>233</sup> Pérez-Hurtado, Luis Fernando. *op. cit.*, p. 93.

<sup>234</sup> *Ídem*.

<sup>235</sup> *Ibidem*, p. 95.

adicionado al interés por las actividades que desempeñan genera eventualmente un deseo de emulación. También se debe observar que la diversidad de áreas en las que se pueden desempeñar los abogados en el ejercicio de su profesión es otro motivo que pudiera incentivar el interés por esta profesión, pues existe una idea arraigada y generalizada que los profesionales del derecho tienen un amplio campo de trabajo y ello reduce la posibilidad de estar desempleado.

### III. DONDE ESTUDIAN LOS ALUMNOS DE DERECHO

A través de la revisión de diversa información se pudo observar la peculiaridad de los impulsos que determinan donde estudian los futuros abogados. Los textos especializados indican que uno de los motivos para elegir donde estudiar es la calidad de la institución educativa o de los estudios ahí impartidos. Hecho que parece lógico; sin embargo, al llevar a cabo una reflexión más profunda se revela la existencia de una preconfiguración; aunque precaria o errónea, del significado de calidad en la educación superior.

Lo anterior origina la necesidad de revisar con mayor detenimiento los motivos o razones que llevan a una persona a elegir donde cursar la licenciatura en derecho y cuáles son las expectativas que tiene de dicha institución. Para ello, un primer paso importante consistirá en establecer una idea precisa de los procesos que existen en México para el ingreso a los estudios de derecho a nivel licenciatura.

#### *1. El ingreso a la licenciatura en derecho*

En México no existe uniformidad en cuanto a los requisitos y procedimientos para el ingreso a las instituciones académicas que brindan la licenciatura en derecho. Generalmente cada institución determina la forma y modalidad de ingreso, el único requisito que podría considerarse común para todas las escuelas de derecho es que los alumnos inscritos hayan concluido satisfactoriamente el bachillerato y cuenten con el documento oficial que así lo acredite.

De conformidad con un estudio elaborado en 2011 por la ABA ROLI, las instituciones educativas en México que ofrecen la licenciatura en derecho tienen principalmente tres políticas de admisión; la selectiva, la de cupo limitado y la

abierta. De este modo aproximadamente el 30% de las escuelas de derecho tanto públicas como privadas cuentan con un proceso de selección fundamentado en el cumplimiento de una serie de requisitos mínimos, tales como haber obtenido un cierto promedio de calificaciones en el bachillerato, presentar un examen, aprobar una entrevista o la obligación de asistir a un curso preparatorio.<sup>236</sup>

El método selectivo es utilizado por aquellas instituciones educativas exigentes y de mayor prestigio; principalmente privadas, que desean evitar que a sus instituciones ingresen líderes negativos o estudiantes con bajo nivel. Situación que se distingue de la política de admisión de cupo limitado, presente en las instituciones de educación superior públicas, las cuales tienen como uno de sus propósitos brindar educación al mayor número de personas posible; no obstante, en la mayoría de los escenarios la demanda se ve rebasada.

El bajo costo de la educación y el elevado prestigio de instituciones como la UNAM ha originado que “cada vez más las instituciones de educación superior públicas busquen mecanismos que les permitan seleccionar de una forma más objetiva, abierta y transparente al mayor número posible de estudiantes”<sup>237</sup> A pesar de lo anterior, el método más utilizado para este fin es el examen de admisión, ya que en razón del gran número de aspirantes es difícil incorporar otros elementos para valorar la admisión. Cabe acortar que estos exámenes pocas veces tienen cuestionamientos relacionados con la propia profesión jurídica; pues están encaminados principalmente a evaluar los conocimientos generales del alumno, así como sus habilidades de razonamiento y pensamiento crítico.<sup>238</sup>

Retomando la postura de las escuelas privadas en cuanto al ingreso, se puede identificar que estas se agrupan principalmente en dos categorías. En una están aquellas que corresponden a instituciones particulares de tradición; las cuales paulatinamente han adquirido a través de los años prestigio, mismo que en muchas

---

<sup>236</sup> ROLI, ABA. *Índice para la Reforma de la Educación Jurídica para México*, Washington DC, 2011. p. 8

<sup>237</sup> Pérez-Hurtado, Luis Fernando. *op. cit.*, p. 118.

<sup>238</sup> ROLI, ABA. *op. cit.*, p. 20

ocasiones ha sido equiparado con la calidad de sus estudios. Ejemplo de ellas son la LIBRE, el ITAM, la IBERO o la UP.

En estas instituciones; como ya se mencionó, son llevados a cabo exámenes de admisión que tienen como principal intención asegurar que los alumnos cuenten con los conocimientos y aptitudes mínimos para mantener el prestigio de las instituciones, pues en razón que la mayoría de estas escuelas tienen colegiaturas relativamente altas para el promedio de la población, el examen no busca resolver un problema de alta demanda.

Por otro lado, existe un segundo grupo de instituciones de educación superior de carácter privado que representa a todas aquellas escuelas de derecho pequeñas y medianas, donde el ingreso está abierto a todos aquellos alumnos que cuenten con los estudios de bachillerato y cubran las colegiaturas, las cuales son generalmente bajas si se comparan con las cobradas por las instituciones de *prestigio*. En estas instituciones, contrario a lo que ocurre en las escuelas de derecho públicas, existe una mayor oferta que demanda, por lo que través de diversas campañas de publicidad buscan incidir en la preferencia de aquellos alumnos que no cuentan con los recursos económicos para ingresar a centros educativos privados de gran tradición y tampoco fueron seleccionados en los procesos de admisión de instituciones públicas.

Si bien la mayoría de las instituciones pequeñas tienen dificultades para su sostenimiento y generalmente sus grupos son reducidos, en algunas regiones del país donde el número de instituciones de educación superior es bajo, este modelo de escuelas de derecho ha sido no solo un éxito sino una solución parcial, muestra de ello es el incremento acelerado de instituciones de educación superior que ofrecen la carrera de derecho. Lo anterior se corrobora al observar que aproximadamente la mitad de los alumnos inscritos en escuelas de derecho pequeñas no se encuentran en la institución académica que hubiera sido de su preferencia, mientras que en las escuelas privadas de tradición el grado de aceptación es muy alto y en las públicas es casi total.<sup>239</sup>

---

<sup>239</sup> Pérez-Hurtado, Luis Fernando. *op. cit.*, p. 121.

## 2. *Motivos y razones para elegir donde estudiar derecho*

Uno de los puntos centrales de la presente investigación es el tema de la calidad. Por ello en encuestas como la elaborada por Pérez-Hurtado, destaca que en las respuestas que proporcionaron los alumnos cuando se les cuestionó sobre el motivo que los llevó a escoger a una institución educativa sobre otra, el tema de la calidad sobresale entre los demás. Por lo menos esto ocurre en las instituciones educativas de carácter público y aquellas privadas de tradición.

Así, el estudio hecho por Pérez-Hurtado muestra que en las instituciones públicas el 55.9% de los encuestados señaló que escogió la institución donde estudia por la calidad, resaltando que la institución en la que se encuentra es la mejor o una de las mejores y que cuenta con un muy buen nivel académico, mismo que permea en la calidad de sus educadores y egresados. Cabe precisar que al analizar las respuestas de los alumnos se observa que omiten señalar los elementos que consideran constituyen la calidad y suelen identificarla con la idoneidad de los insumos del proceso educativo, lo cual es una apreciación inadecuada de este concepto según lo precisado en el capítulo anterior.<sup>240</sup>

Un segundo motivo poderoso para elegir una institución pública para cursar estudios de derecho es el costo, el cual se presentó en el 21.8% de las respuestas dentro de la investigación que se refiere, lo cual es natural en razón que las instituciones públicas son para muchos la única oportunidad de acceder a la educación superior ante la imposibilidad de cubrir colegiaturas, aunque estas sean bajas. En tercer lugar, con un 18.7%, el prestigio fue señalado como un aliciente para decantarse por una institución académica para aquellos que cursan estudios en escuelas públicas. Cabe señalar que en las respuestas dadas por los alumnos el prestigio es confundido con la calidad, distinción que ha quedado también establecida en el capítulo anterior.

En el caso de las escuelas de derecho privadas grandes y de tradición, se replican en cierta medida las respuestas dadas para las instituciones públicas, sólo que en este caso obviamente el costo no es uno de los factores que inciden en la

---

<sup>240</sup> *Ídem.*

elección por parte de los alumnos, debido a que el precio de las colegiaturas durante toda la carrera suma aproximadamente los \$500,000.00; más de diez veces lo que invierte un alumno de derecho en una institución pública según el IMCO.<sup>241</sup>

Los alumnos que estudian en las grandes instituciones privadas del país escogieron éstas en primer lugar por la calidad, opción que alcanza el 45% de las preferencias. En segundo lugar, el prestigio con un 21.7% fue el motivo que animó a seleccionar dicha institución. Otras razones con menor porcentaje fueron el contenido del plan de estudios, el modelo educativo desarrollado por la institución, la ubicación o simplemente eligieron donde estudiar por recomendación.<sup>242</sup>

En la otra cara de la moneda, cuando se revisan las preferencias de aquellos que estudian en instituciones educativas pequeñas, se encuentra una diferencia importante en comparación con las instituciones de educación pública y las privadas consideradas de primer nivel. Lo anterior se aprecia al encontrar que el motivo principal para elegir estudiar en una escuela pequeña de derecho es la ubicación con el 26.2% de las preferencias. En segundo lugar, se encuentra la calidad con un 21.6% y el costo de las colegiaturas con un 13.6%.<sup>243</sup> Otras razones son la disponibilidad y flexibilidad en los horarios, el no haber sido aceptado en otras instituciones e incluso algunos alumnos encuestados consideraron que no tenían otra opción para continuar con sus estudios profesionales.

A pesar de que los alumnos tanto de instituciones públicas como privadas mencionan haberse decantado por esa institución para hacer sus estudios profesionales de derecho por la calidad de dichas escuelas, recientes investigaciones han dado cuenta de un mayor éxito en aquellos egresados de grandes universidades privadas. Situación que a primera vista resulta un tanto

---

<sup>241</sup> Información obtenida de la página de internet del Instituto Mexicano para la Competitividad, A.C., consultada el 20 de marzo de 2020 en <http://imco.org.mx/comparacarreras/#!/carrera/341>

<sup>242</sup> Pérez-Hurtado, Luis Fernando. *op. cit.*, p. 140.

<sup>243</sup> *Ídem.*

extraña en razón que el contenido de los planes y programas, así como la enseñanza del derecho son esencialmente los mismos o muy similares.

Algunos autores apuntan a que el mayor éxito de los egresados de instituciones educativas de carácter privado con gran reconocimiento estriba principalmente en elementos ajenos a la enseñanza que reciben los alumnos de derecho. Así, los contactos y relaciones que cada uno de los alumnos va desarrollando a lo largo de los estudios les brinda a los egresados mayores oportunidades profesionales en el futuro. “En este sentido resulta obvio que los estudiantes provenientes de estratos socioeconómicos bajos no encuentran en su familia y entorno inmediato suficiente apoyo y relaciones significativas”.<sup>244</sup>

Bajo esta perspectiva, si bien los contenidos temáticos y el método de enseñanza del derecho es esencialmente el mismo en la mayoría de las instituciones educativas, lo que generará la diferencia entre cada uno de los estudiantes, será las relaciones personales profesionales que los alumnos generen desde su estancia en la universidad. “Estas redes son necesarias en el intercambio de favores basados en la reciprocidad y el patronazgo”.<sup>245</sup>

Es posible identificar en la literatura la opinión de algunos autores que consideran la existencia de tres tipos o niveles de estudiantes en relación con el origen de su clase social y el nivel de oportunidades profesionales que tendrá una vez que hayan egresado. En primer lugar, se encuentran los estudiantes de escuelas públicas cuyo extracto económico es generalmente medio o bajo. Este tipo de alumnos busca en los estudios profesionales muchas veces una oportunidad de movilidad social que los ayude a salir de la pobreza o incrementar su patrimonio. Deberá valerse de sus capacidades, pero principalmente de su habilidad para relacionarse con sus maestros para poder desarrollarse profesionalmente, pues en caso contrario el alumno terminará sus estudios sin conocer a nadie que le pueda

---

<sup>244</sup> Fix-Fierro, Héctor y López-Ayllón, Sergio. “¿Muchos abogados...”, *cit.*, p. 17

<sup>245</sup> Dezalay, Yves y Garth, Bryant. Law, “Lawyers and Social Capital, Rule of Law Versus Relational Capitalism”, *Social & Legal Studies*, California, vol. 6, núm. 1, 1997, pp. 109-141.



dar asuntos o empleo, ocupando un trabajo de bajo nivel en el sector público o privado.<sup>246</sup>

Un segundo nivel de alumnos es aquel que estudia tanto en universidades públicas como privadas cuya familia cuenta con una mejor posición económica y en consecuencia sus relaciones personales y profesionales son mejores y más vastas, estos tienen mayor facilidad para insertarse en el mundo laboral a través de despachos familiares o incluso abrir los propios, dando consultoría a un nivel medio tanto a personas como a corporaciones.<sup>247</sup>

En un tercer nivel se encuentran estudiantes de clase media alta, los cuales generalmente estudian en instituciones de carácter privado. Estos echan mano de los conocidos y parientes que se encuentran en lugares estratégicos tanto de la administración pública como privada para ingresar directamente en grandes despachos y corporaciones. Les son conferidos asuntos de mucha relevancia y por lo tanto de ingresos significativos.

Posturas afines a la anterior perciben que las instituciones privadas tienden a dominar cada vez más los espacios tanto públicos como privados de primer nivel. Si bien no hace muchos años los principales puestos de la administración pública eran ocupados por egresados de la Facultad de Derecho de la UNAM, con los años esto se ha modificado en favor de los egresados de las escuelas privadas. Lo anterior indica que hay algo que las escuelas públicas han dejado de hacer y que en las instituciones privadas están marcando la diferencia en el desarrollo de sus profesionales.<sup>248</sup>

---

<sup>246</sup> Adler Lomnitz, Larissa y Salazar, Rodrigo. “Elementos culturales en el ejercicio profesional del Derecho. Redes informales en un sistema formal”, *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes: estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, México, 2006, p. 167.

<sup>247</sup> *Ídem*.

<sup>248</sup> Fix-Fierro, Héctor y López-Ayllón, Sergio. “¿Muchos abogados...”, *cit.*, p. 17

Se afirma que pensar que el éxito de un abogado se encuentre limitado exclusivamente a sus relaciones profesionales y personales parece exagerado; sin embargo, es sumamente importante que todas las escuelas de derecho fomenten esta habilidad en sus estudiantes tanto de manera formal como informal. Lo anterior implica que a través de cursos planificados se debe dotar a los alumnos de habilidades de vinculación y negociación, es decir, capacitarlo en actitudes de carácter corporativo y empresarial, lo cual generalmente no se hace en las instituciones públicas.

Por otro lado, la creación de relaciones o redes profesionales debería ser un tópico tratado e impulsado por la propia institución académica. Ente que tendría como tarea vincular a sus alumnos en espacios profesionales controlados en los cuales pueda adquirir experiencia, generar mayores vínculos y gradualmente insertarse de manera exitosa en el ámbito profesional. Los profesores de las instituciones públicas en nuestro país siguen ocupando espacios importantes en el sistema jurídico, en consecuencia, habría que aprovechar mejor dichas posiciones en beneficio de sus propios alumnos, situación que, si bien ya acontece, debería estructurarse adecuadamente.

### *3. Las expectativas de los estudiantes de derecho*

Si existe un elemento que distingue a las circunstancias en las que estudian las nuevas generaciones es la gran cantidad de información a la que están expuestos. Hasta hace pocos años los libros y las revistas especializadas eran la única fuente de información de los alumnos; sin embargo, la evolución tecnológica ha modificado en buena medida las conductas de los alumnos. En la actualidad son cada vez más los estudiantes de derecho que cuentan con una capacidad de auto reconocimiento de la posición que ocupan en su institución académica, la sociedad e incluso la economía.

En sintonía con lo expresado, en adición a conocer las razones que llevan a los jóvenes a estudiar derecho; también es interesante conocer en qué medida los propios alumnos ubican las herramientas que necesitan para la consecución de aquellos motivos que los llevó a cursar estudios universitarios en el área del derecho.

Los cambios económicos y políticos que ha experimentado nuestro país en el presente siglo han transformado no sólo las necesidades del mercado laboral en razón de lo que se espera de los nuevos abogados, también las expectativas de los estudiantes de derecho también se han visto modificadas. Anteriormente muchos de los que buscaban formarse en el mundo del derecho lo hacían con el interés de insertarse en el mundo de la política y en la búsqueda de posiciones clave dentro de la administración pública, ahora las nuevas generaciones de estudiantes aspiran primordialmente a ejercer la profesión en el sector privado.

Laura Magaloni al llevar a cabo el proyecto para la creación de la licenciatura en derecho del CIDE observó la necesidad de atender las actuales necesidades del mercado y las exigencias de los alumnos, encontrando que el interés de los estudiantes de derecho en las últimas décadas se ha centrado por aquellas actividades profesionales del abogado vinculadas con los negocios, principalmente los de carácter internacional.<sup>249</sup> La siguiente tabla muestra las últimas preferencias de los estudiantes de derecho por las áreas en las que pretenden ocuparse cuando egresen de las instituciones académicas.

<i>Tipo de trabajo</i>	<i>Porcentaje</i>
Negocios internacionales (despachos o empresas privadas)	58.9
Función jurisdiccional (Poder Judicial)	23.3
Administración pública	18.3
Litigio	16
Academia	6

Los especialistas en el campo de la enseñanza jurídica y el ejercicio profesional coinciden en destacar no sólo la incidencia de una mayor preferencia de los alumnos por las actividades profesionales desarrolladas en la iniciativa privada, preferentemente la de contexto internacional, sino también un ligero aumento del interés por parte de los alumnos de desempeñarse en labores jurisdiccionales. Este fenómeno es atribuido principalmente a un aumento en la importancia de la labor

---

<sup>249</sup> *Ídem.*

judicial en la toma de decisiones fundamentales ante la disminución; por lo menos hasta hace poco, de la influencia de la figura presidencial en los últimos años.<sup>250</sup>

Identificada la intención del ejercicio futuro de la profesión por parte de los estudiantes de derecho, se torna relevante que estos a pesar de conocer poco de las actividades que desempeña un abogado, tienen claro que elementos deben incorporarse a su formación jurídica. Cabe señalar que estos componentes podrían aplicarse a cualquier área del conocimiento y son resultado probablemente del contexto en el que los alumnos conciben el futuro de su actividad profesional. La siguiente tabla muestra las características que los alumnos de bachillerato consideran deseables en un plan y programa de estudios de la licenciatura en derecho, cabe precisar que 5 es el valor máximo.<sup>251</sup>

<i>Características</i>	<i>Preferencias</i>
Entender el derecho en su contexto en lugar de memorizar	4.3
Posibilidad de llevar idiomas	4.2
Enseñanza con orientación práctica	4.2
Posibilidad de estudiar y trabajar	4.1
Rigor y exigencia académica	3.8
Interdisciplinariedad	3.4
Programa probado con muchos años de experiencia	3.4
Escuela que se perciba vinculada y afin con la tradición jurídica mexicana	3.0
Un programa sin matemáticas	2.8

De las expectativas expresadas por los futuros estudiantes de derecho es posible desprender la configuración del nuevo modelo deseable de abogado. Destacando que, si bien este debe contar con habilidades teóricas, es sumamente

---

<sup>250</sup> Flores, Imer B. "Prometeo (des) encadenado: la enseñanza del Derecho en México." *Académica. Revista sobre la enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, año 4, núm. 2006, p. 54

<sup>251</sup> Magaloni, Ana Laura. "Cuellos de botella y ventanas de oportunidad de la reforma a la educación jurídica de élite en México." *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2006, p. 72.

importante que egrese de sus estudios superiores con experiencia para insertarse de manera inmediata y adecuada en el mundo profesional.

Los nuevos alumnos del derecho saben que su profesión necesita en gran medida de la adquisición de experiencia práctica y que la posibilidad de desarrollarse desde el inicio de sus estudios en ámbitos profesionales debe ser asegurada por las instituciones académicas donde se encuentran. Asimismo, el dominio de otras áreas del conocimiento y la posibilidad de hablar otros idiomas son percibidos como elementos que proyectarán su desarrollo profesional. Los alumnos ya no buscan ser empleados de gobierno o llevar asuntos en despachos tradicionales, buscan asesorar a compañías transnacionales y esperan que las instituciones donde cursan sus estudios los provean de herramientas para la consecución de metas tan ambiciosas.

Las pretensiones de los alumnos de derecho, así como las expectativas que tienen acerca de las habilidades y destrezas que adquirirán cuando egresen son un componente más que configura un nuevo perfil de abogado. Uno cuyas capacidades se deben encontrar perfectamente alineadas a los problemas jurídicos que se tienen que resolver en la actualidad en las diferentes áreas del derecho; no obstante, como se podrá observar en los capítulos siguientes de esta investigación, los métodos de enseñanza y aprendizaje siguen anclados y no han evolucionado al igual que las expectativas de los alumnos e incluso de la propia sociedad.

#### IV. LA NECESIDAD DE UN NUEVO PERFIL DE JURISTA Y EL CONCEPTO DE DERECHO COMO PUNTO DE PARTIDA

##### *1. El nuevo perfil del profesional del derecho*

México se ha transformado mucho en los últimos años. El nuevo siglo para México comenzó con el fin del sistema de partido hegemónico y la alternancia en nuestro país no sólo es una realidad, sino que ha sido superada por un sistema electoral caracterizado ahora por la postulación de candidatos independientes. Los cambios en materia de acceso a la información, apoyados con el uso de las nuevas

tecnologías han abierto como nunca antes el espectro para el escrutinio público de las actividades que realizan gobernantes y funcionarios públicos.

Se han dado reformas sumamente relevantes como la acontecida en el año 2008 en materia penal, donde se introdujo la oralidad a los procesos judiciales. El 2011 vio llegar una de las reformas más esperadas en materia de derechos humanos y otros rubros como el energético y económico también ha sufrido grandes transformaciones en tiempos recientes. Por otro lado, algunos fenómenos como la corrupción y la violencia no sólo se han perpetuado en nuestra sociedad, sino parecen haberse expandido desafortunadamente.

Los nuevos escenarios que constituyen la realidad mexicana representan un desafío enorme para los profesionales del derecho y mucho mayor para sus estudiantes. Motivo por el cual surge la necesidad de cuestionar si la enseñanza que se brinda actualmente en las instituciones de educación superior prepara a los futuros profesionales del derecho para hacer frente a los cambios trascendentales que ha experimentado el orden jurídico en nuestro país y si son dotados de las capacidades idóneas para subirse al tren de la evolución del derecho que parece ir cada vez más rápido.<sup>252</sup>

Desgraciadamente la enseñanza legal; salvo algunas excepciones, parece no haberse modificado en razón de los múltiples cambios actuales del derecho y la propia sociedad. La manera de enseñar y aprender el derecho pareciera buscar; en aras de conservar las tradiciones, privar a los futuros egresados de las competencias, los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes imprescindibles en el mundo actual.<sup>253</sup>

---

<sup>252</sup> Madrazo Lajous, Alejandro. “¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Para qué? Análisis y crítica al modelo tradicional de enseñanza del Derecho en México”, *Academia. Revista de enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, vol. 4, núm. 7, 2006, p. 167.

<sup>253</sup> Posadas Urtusuástegui, Alejandro, *La educación jurídica en el CIDE (México). El adecuado balance entre la innovación y la tradición*, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, núm. 21, 2006, p.1

Cabe recordar que, hasta hace algunos años, la mayoría de los licenciados en derecho eran egresados de instituciones públicas; sin embargo, dicho fenómeno se ha modificado drásticamente producto de la masificación de la educación superior. A pesar de ello, los modelos de enseñanza de las aulas públicas se replicaron en las privadas sin muchos cambios. Este modelo tradicional “que se ha venido reproduciendo constantemente, privilegia el estudio de las normas y la doctrina en forma abstracta, sin ninguna o muy poca interacción con los hechos y los problemas”.<sup>254</sup>

La enseñanza jurídica tradicional es objetada por preparar a los alumnos en el conocimiento del sistema jurídico de manera disociada de la práctica y de las realidades sociales, económicas y políticas. Situación que genera la necesidad de una capacitación adicional como pasantes o practicantes en espacios profesionales, en los cuales, más allá de los bajos sueldos o la explotación, preocupa la falta de certeza sobre los conocimientos que supuestamente están adquiriendo los aprendices de juristas, pues la regulación de estas pasantías no tiene ningún tipo de control por parte de las instituciones académicas.

Lo anterior implica que la etapa tradicionalmente orientada a la formación práctica de un abogado se encuentra supeditada al azar, pues en primer lugar existe la posibilidad que un alumno desdeñe la idea de llevar a cabo pasantías, pues nada lo obliga ello a diferencia de los médicos que se encuentran obligados a llevar a cabo internados donde adquieren de manera controlada conocimientos prácticos.<sup>255</sup>

---

<sup>254</sup> *Ibíd*em, p.3

<sup>255</sup> Los estudiantes de la carrera de medicina debe participar de una etapa conocida como “Internado de Pregrado”, esta es parte integral del plan de estudios de la mayor parte de las escuelas y facultades de medicina del país y consiste en un período obligatorio previo al servicio social e indispensable para que los estudiantes de la carrera de medicina integren y consoliden en una institución de salud los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos durante los ciclos escolarizados previos de la carrera. Información consultada el 20 de marzo de 2020 en <https://medicointernodepregrado.wordpress.com/%C2%BFque-es-un-mip/>

En segundo lugar los espacios donde pueden llevar a cabo prácticas y pasantías son diametralmente distintos unos de otros y no siempre el alumno encuentra los mejores ambientes para adquirir las competencias necesarias.

En tercer lugar, la falta de regulación de las pasantías en el mundo del derecho implica que la educación informal que reciben aquellos que deciden adquirir experiencia profesional en despachos y oficinas de gobierno no sea objeto de ningún tipo de supervisión o vigilancia por alguna entidad educativa, lo cual genera desconfianza en la calidad de los conocimientos adquiridos por los estudiantes.

El enfoque tradicional de la enseñanza del derecho, preocupado principalmente por el entendimiento del sistema jurídico a través de la reproducción y memorización de normas, adicionado a la falta de elementos prácticos y la poca regulación de las pasantías, generan en el ideario de los autores especializados en la enseñanza jurídica una percepción nada afortunada de la educación legal. La enseñanza jurídica actual es identificada como un conocimiento “excesivamente abstracto y doctrinario que sirve para reproducir un sistema legal excesivamente formalista y alejado de los problemas reales de las personas, de los hechos del problema, de la realidad misma”<sup>256</sup>

Cabe añadir que, durante décadas, los profesores de derecho hemos sido cómplices de este proceso de enseñanza deficiente; sin embargo, lo sorprendente es que estas insuficiencias han sido detectadas desde hace muchos años y no se han llevado a cabo grandes esfuerzos para modificar la situación actual de la enseñanza jurídica.

Muestra de lo anterior son las Conferencias Latinoamericanas de las Facultades en Derecho, en específico la llevada a cabo en Lima Perú, en el año de 1961 donde “se concluyó que la docencia jurídica debía ser activa y debía conciliar la enseñanza teórica con la práctica, entendiendo por enseñanza práctica, entre

---

<sup>256</sup> Posadas Urtusuástegui, Alejandro, *op. cit.*, p.3



otras características, aquella que está orientada a la solución de casos prácticos y la solución de problemas”<sup>257</sup>

La clase magistral, aquella donde el alumno es un asistente más de múltiples recitales que dan cuenta de las características de un sistema jurídico a través de la exposición del docente, es criticada por ser vertical, favorecer una jerarquización perfectamente delineada donde el alumno es sometido a la potestad del profesor y se encuentra imposibilitado para cuestionarlo, ello en un claro ejemplo de autoritarismo educativo, donde la única voz que se escucha y que es atendida es la del maestro.

En palabras de Juan Ramón Capella, el modo tradicional de enseñanza del derecho es uno de mantenimiento, a través del estímulo por parte de los profesores para que sus alumnos repitan una y otra vez figuras y conceptos jurídicos. Lo anterior genera; como se ha mencionado, la imposibilidad que el alumno elabore un pensamiento crítico que lo posibilite para dar solución a los problemas que se enfrentará en su vida profesional. <sup>258</sup> El método tradicional de enseñanza les forja una concepción estática del derecho, aislado de otras áreas del conocimiento, concibiéndolo como un fenómeno inmutable que no puede ser afectado por lo que ocurre en la sociedad.

Un problema adicional existente en la enseñanza del derecho es el perfil de los docentes. En un gran bloque se encuentran aquellos que ven la actividad docente como un pasatiempo que adiciona prestigio a su trayectoria profesional, dedicando poco tiempo a la preparación de sus clases y al aprendizaje e investigación de nuevos modelos de enseñanza del derecho. En otro sector se ubican aquellos docentes que realizan actividades principalmente de investigación; no

---

<sup>257</sup> Serna de la Garza, José María. “Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México.” *Boletín mexicano de derecho comparado*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, núm. 111, 2004, p. 1048.

<sup>258</sup> Capella, Juan Ramón, *El aprendizaje del aprendizaje: una introducción al estudio del derecho*, Madrid, Trotta, 1998, pp. 29-39.

obstante, estos profesores son desdeñados por los alumnos en razón de su falta de experiencia práctica en el campo del derecho. Sin olvidar que existen educadores ejemplares que desempeñan un trabajo excepcional, desafortunadamente no son la mayoría.

No cabe duda alguna que los tiempos actuales requieren un nuevo perfil de abogado. No sólo el mercado reclama que el egresado de derecho tenga otras muchas nuevas competencias y cualidades en comparación con los estudiantes y profesionales de antaño, la sociedad reclama un nuevo jurista que sea capaz de incidir en la solución de los problemas que aquejan a las personas mediante el uso del derecho y sean erradicadas prácticas antidemocráticas, corruptas e incluso violentas para la solución de conflictos.

Asimismo, la concepción del abogado ha cambiado radicalmente de un extremo a otro en los últimos cien años, de pasar a ser un personaje de sumo prestigio en la sociedad paso a ser objeto de bromas caracterizadas por su ambición, llegando a ser considerado en la actualidad como oportunista, sin ética, ambicioso, frío, corrupto, confuso, soberbio, caro y falta de cultura general. En consecuencia, el abogado es considerado como un mal necesario.<sup>259</sup> La situación anterior muestra que hay algo que necesariamente hemos hecho mal los profesionales del derecho y el origen de esta situación es probable se encuentre en las instituciones de educación.

Si se tiene claro que el mundo ha cambiado drásticamente y los problemas a resolver por los nuevos operadores jurídicos son en consecuencia totalmente distintos, cabe aseverar que los alumnos que se están formando en las escuelas de derecho y sus egresados no están incorporando los conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y destrezas requeridos en la actualidad. Esta aseveración es coincidente con los diversos autores interesados en el tema, “los abogados no están enfrentando exitosamente los nuevos retos que se les presentan y las escuelas de

---

<sup>259</sup> Información consultada el 19 de marzo de 2020 en <https://dominiomedios.com/la-percepcion-del-abogado-mexicano/>

derecho no están formando el perfil de abogado que se requerirá para resolver dichos retos.”<sup>260</sup>

## *2. El punto de partida para el aprendizaje: el concepto de derecho*

Son múltiples los factores que impiden a los alumnos consolidar el nuevo perfil de abogado requerido en la actualidad. Como ya se ha percibido de la lectura de este capítulo, parte fundamental de la problemática reside en los métodos y técnicas de enseñanza en el derecho; sin embargo, las sugerencias que se elaboren en la presente investigación por modificarlos, mejorarlos y principalmente diversificarlos serán infructuosas si no se resuelve un problema de raíz y este es la concepción misma del derecho que se transmite a los alumnos. La manera en que se piensa, aplica y se entiende al derecho en las aulas impide y limita a los estudiantes un verdadero y completo desarrollo profesional.

### *A. La concepción tradicional y su impacto en la enseñanza*

En el primer ciclo todos los estudiantes de la licenciatura cursan una asignatura denominada “Introducción al estudio del derecho” o “Teoría del Derecho”. En estas materias se parte de la noción etimológica del derecho y se revisan sus múltiples connotaciones. Se intenta que los alumnos identifiquen la diferencia existente entre el derecho objetivo y el derecho subjetivo. Les es explicada la clasificación del derecho natural, positivo y vigente, así como la categorización existente en el derecho público, derecho privado y derecho social, etc. Es cierto que esta labor muestra al alumno las muchas funciones del derecho dentro de un sistema normativo; sin embargo, no sirve para explicar qué es el derecho.

Así como de forma ejemplificativa se puede expresar que el saber la gran cantidad de usos que puede dársele al internet no necesariamente aporta una definición de lo que es. El conocer un gran número de aplicaciones que tiene el derecho no hará posible entender con exactitud y precisión su significado o naturaleza, más aún cuando las utilidades que se le pueden dar son tan diversas de conformidad a los múltiples contextos en lo que se presenta.

---

<sup>260</sup> Madrazo Lajous, *op. cit.*, p. 168.

No pasa desapercibido que, en muchos programas de estudios dentro de la asignatura introductoria al derecho se realiza también una revisión a diferentes posicionamientos doctrinales tales como el positivismo, el iusnaturalismo, el realismo jurídico e incluso el iusmarxismo. A pesar de ello, en muchas ocasiones las explicaciones de estos posicionamientos teóricos por parte de los profesores inician por ubicar al derecho en relación con un determinado fenómeno en lugar de definirlo y generalmente la explicación reside en comparaciones entre estos mismos posicionamientos.

Es importante señalar que afortunadamente cada vez es mayor el número de docentes que rechaza el entendimiento del derecho a través de un posicionamiento netamente formalista o positivista, lo cual es valioso tomando en consideración que el diseño de los planes y programas de estudio de la mayoría de las instituciones que ofrecen la licenciatura en derecho se encuentra orientado a que el alumno conozca a la perfección la estructura del sistema jurídico mexicano únicamente a través del contenido de sus normas.

No es óbice de lo anterior que, en los últimos años, a través del interés renovado en nuestro país por los derechos humanos, el iusnaturalismo o derecho natural ha retomado relevancia; sin embargo, en las clases introductorias de derecho esta corriente es explicada en función y contraste con el derecho positivo. Haciendo una reducción en la cual se le indica al alumno que contrario a lo que ocurren en el positivismo, el derecho natural se caracteriza por reclamar la existencia de un conjunto de derechos universales anteriores, superiores e independientes al derecho declarado por el hombre a través de los métodos por él establecidos.

Otras corrientes doctrinarias del derecho como el iusmarxismo y el iusrealismo son desestimadas cuando se intenta desentrañar el sentido del derecho y son muchas veces mencionadas únicamente como reminiscencias históricas de modelos inoperantes. Ejemplo de lo anterior se observa cuando se les cuestiona a los alumnos su definición de derecho, pues la totalidad de ellos reproducen de manera casi automática una letanía indicando que este es un conjunto o sistema de normas jurídicas que regula la conducta del hombre en sociedad. Mantra cuya voz

va perdiendo fuerza en la descripción de dichas normas como heterónomas, coercibles, bilaterales etc.

Lo anterior implica que desde la formación inicial de los futuros abogados se les inserta una sola idea acerca de lo qué es el derecho y en consecuencia la función que representa. Esta idea distingue al derecho únicamente por su estructura, por su forma, por su expresión a través de normas. Hecho lo anterior, a través del contenido del plan de estudios se comunica a los alumnos que a lo largo de sus estudios serán receptores de una vasta cantidad de información a través de la cual conocerá diferentes expresiones en que esa forma se manifiesta dentro del sistema normativo que define la estructura del Estado.

La concepción formal del derecho se ha replicado durante muchos años en nuestro país, observando a otras posturas divergentes como simples planteamientos teóricos alejados de la realidad positivista que impera en México. Situación que ha sido respaldada por varios tratadistas considerados en nuestro país como clásicos de literatura jurídica mexicana. Muestra de ello es Eduardo García Máynez quien expresaba lo siguiente:

*“Los análisis que vamos a emprender en los capítulos que siguen resultarán confirmados, según creemos de la siguiente definición, que recompone en su unidad los elementos estructurales de todo orden jurídico: Derecho es un orden concreto, instituido por el hombre para la realización de valores colectivos, cuyas normas –integrantes de un sistema que regula la conducta de manera bilateral, externa y coercible- son normalmente cumplidas por los particulares y, en caso de inobservancia, aplicadas o impuestas por los órganos del poder público.”<sup>261</sup>*

---

<sup>261</sup> Máynez, Eduardo García, *Filosofía del derecho*, 17ª Edición, México, Porrúa, 2011. p. 135

Otro jurista sumamente destacado es Rafael Rojina Villegas, quien, en su compendio de Derecho Civil Mexicano, en el Tomo I coincide en definir al derecho de la siguiente manera:

*“Concepto general. - El derecho puede definirse como un conjunto de normas bilaterales, externas, generalmente heterónomas y coercibles que tiene por objeto regular la conducta del hombre en su interferencia intersubjetiva”<sup>262</sup>*

Leonel Pereznieto también se suma a esta tendencia por definir al derecho en razón de su forma y expresa:

*“El Derecho es el conjunto de normas que imponen deberes y normas que confieren facultades, que establecen las bases de convivencia social y cuyo fin es dotar a todos los miembros de la sociedad de los mínimos de seguridad, certeza, igualdad, libertad y justicia”<sup>263</sup>*

Las definiciones anteriores son una clara muestra de una tendencia en cuanto a la conceptualización del derecho que existe en México, misma que es reproducida por la mayoría de los profesores y replicada por las generaciones que egresan año tras año de las escuelas de derecho. Obviamente hay maestros; principalmente aquellos que han realizado estudios más profundos en filosofía del derecho, quienes intentan otorgar a los alumnos una visión distinta del derecho, pero esto ocurre desafortunadamente hasta los estudios de posgrado o en los últimos años de la carrera en el mejor de los casos. Instantes en los cuales el

---

<sup>262</sup> Rafael, Rojina Villegas, *Derecho Civil Mexicano*, 16ª Edición, México, Porrúa, 1979, p. 9.

<sup>263</sup> Pereznieto y Castro Leonel y Ledesma Mondragón Abel, *Introducción al estudio de Derecho*, 2ª edición, México, Editorial Harla, 1992, p.9.

pensamiento jurídico de los estudiantes ya se encuentra en gran medida estructurado.

La tendencia recogida por la mayoría de las instituciones educativas concibe al derecho como un conjunto de normas con una serie de calificativos específicos, cuya función es regular la interacción social. Asimismo, la mayoría de los autores que intentan conceptualizar al derecho tienden a realizar ejercicios de distinción entre las normas jurídicas y las leyes naturales para luego señalar las características o los calificativos que distinguen a su objeto formal de estudio de otros objetos como la moral, la religión y los convencionalismos sociales.<sup>264</sup>

Alejandro Madrazo Lajous coincide en expresar que el camino comúnmente seguido en la enseñanza del derecho le presenta al estudiante un único objeto de estudio; un objeto formal de estudio, pues el objeto real desde el cual se construye el primero queda marginado de la enseñanza del derecho, encontrando así cuatro características que se reproducen constantemente en los libros de texto jurídicos de teoría del derecho o de introducción al estudio del derecho a saber:<sup>265</sup>

1) Presentan una multiplicidad de definiciones históricas de otros autores sin contextualizarlas. Lo anterior exige del alumno una enorme capacidad nemotécnica y le obstaculiza el análisis, comprensión y crítica de la información que se le presenta.

2) Dividen el objeto formal de estudio en clasificaciones o ramas y subclasificaciones que se repetirán a lo largo de su carrera, esto permite al alumno clasificar la información que se le proporciona a lo largo de la carrera, pero le dificulta establecer las relaciones entre una clase de información y otra.

3) Presentan un esquema formalizado de la justicia, considerado como valor necesariamente ligado con el derecho. En realidad, lo que aquí sucede es que se utilizan diversos conceptos de justicia y se embonan en diferentes ramas del derecho, para así permitir la operación simultánea de valores que son en realidad distintos y que pueden llegar a ser contradictorios.

---

<sup>264</sup> Madrazo Lajous, Alejandro. *op. cit.*, p. 173

<sup>265</sup> *Ídem.*

4) Presenta al derecho como un conjunto de normas, esto es, como un objeto meramente formal y consecuentemente le son incorporados calificativos para distinguirlo de otros tipos de normas como las de tipo moral, religiosos o de convencionalismo social.

En adición a lo anterior, Alejandro Madrazo Lajous, retomando al propio Rojina Villegas considera que intentar definir al derecho en razón de sus diferencias con otros sistemas normativos como el moral o el religioso a través del método aristotélico, esto es, definiendo por género próximo y diferencia específica no permite llegar a su verdadero sentido, ya que este procedimiento tiene el inconveniente de dar por definido lo que se trata de definir, ya que parte de un cierto conocimiento de lo que es el derecho para pretender después llegar a su definición.

Por lo anterior, no queda duda que definir al derecho como se ha venido haciendo en los últimos setenta años lo desvincula de los hechos y valores, elementos en los que se basa necesariamente el derecho. Si bien algunas definiciones como la de Máynez hace referencia a los valores, estos no son explicados y no son expuestas las razones de la función que desempeñan en el sistema jurídico y como impactan en él.

El derecho como se enseña tradicionalmente en las escuelas del país es meramente formalista, se encuentra limitado a su representación; la norma, dando la apariencia de que no existe otra manera distinta de concebirlo, estudiarlo y en consecuencia aplicarlo. Esta manera de entender al derecho parece sumamente consolidada a tal grado que es identificada como la única forma no solo de estudiar el derecho sino de hacer ciencia en relación con su objeto de estudio. En lo particular, se considera el derecho es *un fenómeno social y un producto cultural que representa las relaciones de poder y los valores que desean perpetuarse a través de la estructuración de un cuerpo normativo.*

#### *B. La dogmática y la ciencia jurídica*

La tradición jurídica romano germánica a la que México pertenece heredó entre otras muchas instituciones la de identificar como sinónimos la expresión “dogmática jurídica” y “ciencia jurídica”; sin embargo, estas expresiones generan algunos problemas porque no en todos los textos son utilizados de la misma forma



e incluso en algunos se emplean con matices de significados parcialmente diferentes.<sup>266</sup>

La dogmática jurídica al equipararse a la ciencia jurídica inspiró a que los más destacados juristas la concibieran como la única forma de pensar el derecho, marginando así otras perspectivas desde las cuales se pudieran estudiar los fenómenos jurídicos, así como las interacciones de este orden normativo con otras instituciones sociales.<sup>267</sup> La dogmática del derecho no se posicionó solo como una perspectiva dentro de la ciencia jurídica, sino que se planteó ser la *ciencia jurídica*, en detrimento de cualquier otra postura dirigida a explicar la esencia del derecho.

El dogmatismo jurídico entendido como la única apreciación científica del derecho va en contra de la propia naturaleza de todo conocimiento científico que busca la elaboración de proposiciones con pretensión de validez universal a través de la descripción de los fenómenos objeto de estudio y la creación de principios derivados de ellos, mismos que no son inmutables, sino que deben ser objeto de continuo escrutinio con el propósito de ir refinando las proposiciones elaboradas.<sup>268</sup>

Lo expresado en el párrafo precedente no implica que todo el pensamiento elaborado debido al dogmatismo jurídico sea inútil o intrascendente, muchas de las obras clásicas escritas por nuestros mejores juristas participan de este; sin embargo, no representa una ciencia, sino únicamente una perspectiva o parte de ella. El hecho de intentar ser la única postura para entender el derecho ha desincentivado el interés por explorar nuevas formas de entenderlo, aunque es válido precisar que afortunadamente cada vez son más los nuevos juristas que se liberan de las ataduras del formalismo para concebir al derecho desde diferentes perspectivas.

---

<sup>266</sup> Vaquero, Álvaro Núñez, “Dogmática Jurídica”, *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, Madrid, 2014, p. 247

<sup>267</sup> Madrazo Lajous, Alejandro. *op. cit.*, p.179

<sup>268</sup> Bueno, Gustavo, *¿Qué es la ciencia?*, Oviedo, Pentalfa, 1995, p 2, Consultado el 20 de marzo de 2020 en <http://www.filosofia.org/aut/gbm/1995qc.htm>

La enseñanza del derecho implica fundamentalmente transmitir una explicación del derecho, “es esto una concepción del Derecho y el modelo de acercamiento metodológico correspondiente.”<sup>269</sup> En consecuencia la experiencia del alumno será mucho más rica en virtud de las múltiples explicaciones que se le pueda otorgar. Si el formalismo jurídico ha sido criticado por su falta de valores y su poca conexión con los hechos que rodean al derecho, en consecuencia, habrá que mostrarles a los alumnos la existencia de corrientes teóricas que incluyen los valores para su concreción. Posicionamientos teóricos en los cuales, más allá de la búsqueda de validez en sus argumentos y su aplicación en sistemas jurídicos determinados; por lo menos dentro de un primer acercamiento, den cuenta de la posibilidad de pensar el derecho de una forma diferente.

*C. Dworkin. Una manera diferente de pensar entender y aplicar el derecho*

En esta búsqueda por encontrar una forma diferente de concebir al derecho, cabe la pena hacer referencia a la importancia y trascendencia de los valores dentro de la concepción del derecho. Teorías como la esbozada por Ronald Dworkin tiene la pretensión de superar las carencias que muestran otros posicionamientos teóricos para explicar el derecho; dentro de ellos el positivista. Dworkin tiene la pretensión de ofrecer un tipo diferente de respuesta sobre el concepto de derecho.<sup>270</sup>

El éxito de la teoría de Donald Dworkin; según algunos teóricos que han analizado su obra y cuyas opiniones se consideran atinadas, se debe sobre todo a la utilización de un “método de análisis del derecho que permite no sólo describirlo sino también proponer un enfoque consistente de los problemas y apuntar

---

<sup>269</sup> Madrazo Lajous, Alejandro. *op. cit.*, p.183

<sup>270</sup> Amandi Rojas, Víctor Manuel, *El concepto de derecho de Ronald Dworkin* México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2011, p. 394

soluciones sustentadas en un conjunto de principios coherentes.”<sup>271</sup> Dworkin señalaba que no es posible generar una concepción del fenómeno jurídico que se considere valorativamente neutral.<sup>272</sup>

Uno de los bastiones en el pensamiento de Dworkin era considerar que el derecho no sólo está compuesto por normas sino también por principios cuyas diferencias son de carácter lógico.<sup>273</sup> Según Dworkin las normas tienen una característica de todo nada, es decir, se aplican o no se aplican, situación que no acontece en el caso de los principios cuya plasticidad permite aplicarse en unos casos y en otros no, todo ello en virtud de la circunstancia en particular. “Los principios dan razones para decidir en un sentido determinado, pero no establecen sus propias condiciones de aplicación.”<sup>274</sup>

En razón que los principios cuentan con características amoldables y plásticas de conformidad a las distintas circunstancias en las que se utilizan en el mundo del derecho, estos pueden ser objeto de intensos debates en cuanto a su aplicación por parte de los juristas al momento de interpretarlos. Dworkin asegura que lo anterior es sumamente normal y que la respuesta a esta problemática se encontrará en la propia integridad del derecho, es decir, en tratar al ordenamiento jurídico como si fuera el producto de una persona coherente e íntegra moralmente.<sup>275</sup>

Es imperioso precisar que la integridad en el modelo teórico de Dworkin constituye un principio de moral política, al que, junto con la realización de los

---

<sup>271</sup> Calsamiglia, Albert, “El derecho como integridad”, *Working Paper n.25*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, 1990, p. 2. Consultado el 15 de marzo de 2020 en [http://www.icps.cat/archivos/WorkingPapers/WP\\_I\\_25.pdf?noga=1](http://www.icps.cat/archivos/WorkingPapers/WP_I_25.pdf?noga=1)

<sup>272</sup> Amandi Rojas, Víctor Manuel, *op. cit.*, p. 394

<sup>273</sup> Dworkin, Ronald. *Taking rights seriously*, Massachusetts, Harvard University Press, 1978, p 22.

<sup>274</sup> Calsamiglia, Albert, *op. cit.*, p. 12.

<sup>275</sup> *Ídem.*

ideales de justicia, de equidad y de debido proceso legal, le corresponde una función propia. La integridad así es el único parámetro de la interpretación.<sup>276</sup>

Dworkin considera al derecho como un fenómeno social y en consecuencia obviamente parte de la vida de los seres humanos que involucra relaciones sociales reales. Por lo anterior, la esencia del derecho se puede encontrar en la práctica jurídica y el ejercicio de interpretación que llevan a cabo los operadores jurídicos. “La tesis central de la teoría de Dworkin es el análisis de los métodos de la argumentación judicial. El resultado de dicho análisis es que dichos métodos no sólo sirven para descubrir el derecho, sino también para justificar la aplicación de éste”.<sup>277</sup>

El jurista norteamericano identificó así tres concepciones de derecho; el convencionalismo, el pragmatismo y el derecho como integridad. Esta última postura define su propuesta para una concepción del derecho construida con base en la interpretación.<sup>278</sup> Es indispensable aclarar que, aunque en principio la teoría elaborada por Dworkin parte del análisis del sistema jurídico norteamericano, sus directrices son válidas también para los sistemas jurídicos romano-germánicos.

Para Dworkin el orden jurídico de un Estado; como fue señalado en párrafos anteriores, representa la conformación coherente de las voluntades de una sociedad determinada en cuanto a sus obligaciones y derechos. Por ello cuando un juez tiene que interpretar el derecho como expresión de una conducta integral del Estado lo hace con base en un único conjunto de principios coherentes.

Así, un operador jurídico, en específico un juez, al no encontrar en las normas jurídicas una respuesta para resolver una problemática donde no se pueda aplicar las normas en una modalidad todo o nada, los principios ayudan para resolver el conflicto; sin embargo, ante la multiplicidad de interpretaciones a las que están sujetos los principios, en juez está obligado a la mejor respuesta echando

---

<sup>276</sup> Dworkin, Ronald, *Law's empire*, Massachusetts, Harvard University Press, 1986, p.410

<sup>277</sup> Amandi Rojas, Víctor Manuel, *op. cit.*, p. 396

<sup>278</sup> Dworkin, Ronald, *Law's empire... cit.*, p.410

mano para ello de la integridad que el propio sistema jurídico le proporciona a través de esa conducta integral coherente del Estado.

El derecho como integridad se presenta en consecuencia como una forma diferente de apreciar al derecho, busca el entendimiento del sistema jurídico a través de los principios que emanan de éste y la función que los operadores jurídicos desempeñan en su aplicación; sin embargo, el pensamiento reseñado en este apartado no es hecho del conocimiento de los alumnos hasta los últimos ciclos escolares en el mejor de los casos, situación que le impide al alumno forjarse una concepción del derecho mucho más rica, lo que evidentemente incidirá en su formación y ejercicio profesional.

#### *D. Los critical legal studies y la indefinición del derecho*

No es el propósito de la presente investigación hacer un estudio pormenorizado de todas y cada una de las corrientes teóricas y doctrinales que han pretendido dar una definición del concepto de derecho, simplemente se busca dar cuenta de la existencia de otras perspectivas cuyo entendimiento del derecho es distinto al enfoque que durante muchos años ha privado en nuestro país. Dicho ejercicio tiene como propósito exponer la importancia de mostrar a los alumnos desde el inicio de su formación profesional, las diversas posibilidades de entender al derecho y evitar una visión estrecha del mismo.

Es inevitable recordar que el verdadero conocimiento científico es sinónimo de una actividad inacabada, lo que implica que las diversas teorías que se elaboran para explicar los fenómenos deben ser revisadas continuamente para verificar su aplicabilidad, labor a realizar en todos los campos de la ciencia, pero mucho más en aquellos donde el objeto de estudio cambia rápidamente como ocurre con el derecho. Debido a lo anterior, se consideró oportuno al reflexionar sobre los múltiples enfoques que puede tener el derecho, hacer mención del movimiento de los *Critical Legal Studies*, el cual se caracterizó por una ardua crítica al concepto de derecho y sus características.

Los *Critical Legal Studies* fueron un movimiento principalmente académico que surgió a finales de los años sesenta, aglutinando a docentes y estudiantes de las principales facultades de derecho de los Estados Unidos y que durante las

últimas décadas del siglo pasado tuvo como principales objetivos desarrollar una crítica de izquierda a la función del derecho en Norteamérica y reformular las estructuras epistemológicas de la educación legal.

Con el término de *Critical Legal Studies* se pueden abarcar todos aquellos posicionamientos de izquierda que tuvieron en común la realización de críticas al sistema jurídico norteamericano y que comparten influencia del realismo jurídico estadounidense y la teoría crítica europea; marxismo, estructuralismo y post estructuralismo. Según Alfonso E. Ochoa Hofmann, este movimiento representó un intento por lograr una síntesis entre ideas posmarxistas y posrealistas con las estructuralistas y posestructuralistas, en esencia, expresar que el derecho es mucho más complejo que unas simples normas.<sup>279</sup>

El interés de las universidades norteamericanas por las mencionadas corrientes estructuralistas, provenientes de Francia principalmente, así como el surgimiento de diversos movimientos sociales como el Black Power, crearon el escenario ideal para que tanto profesores como estudiantes de derecho llevaran a cabo críticas al sistema jurídico imperante en los Estados Unidos de América. “Pese a la variedad de propuestas y de orígenes teóricos diversos, la cohesión de este movimiento opera no tanto en el plano *intelectual-sustantivo* sino en el plano *político y sociocultural*”<sup>280</sup>

Esta corriente de pensamiento no tuvo duda en afirmar que el derecho es un fenómeno que se encuentra altamente politizado y para comprender su esencia y características es imposible observarlo aislado del contexto social en el cual se

---

<sup>279</sup> Ochoa Hofmann, Alfonso E., “*CRITS....algo sobre los critical legal studies*”, Grado Cero Prensa, Un espacio para la difusión de las Ciencias Sociales y la Filosofía, 2015. Consultado el 30 de marzo de 2020 en <https://gradoceroprensa.wordpress.com/2015/04/04/crits-algo-sobre-los-critical-legal-studies/>

<sup>280</sup> Vázquez, Rodolfo, “Concepciones filosóficas y enseñanza del derecho”, *Academia: Revista sobre enseñanza del derecho*, Buenos Aires, vol. 6, núm. 12, 2008, pp. 221-237.

aplica. En consecuencia, el derecho no puede ser entendido solamente como una estructura normativa, sino que debe conceptualizarse y entenderse en relación con los hechos sociales que regula, los valores que lo inspiran e incluso las creencias comunes que se tienen de éste.<sup>281</sup>

Para este movimiento y de conformidad con lo expresado por Pérez Lledo, el derecho es política y no puede, por lo tanto, tener una existencia ajena a las disputas ideológicas de la sociedad. En este mismo orden de ideas, se reitera que el derecho no puede ser entendido únicamente como un conjunto de normas, pues su concepción debe estar permeada también por elementos de carácter histórico, sociológico y económico, por mencionar algunos. En consecuencia, no es posible la existencia de un discurso jurídico neutral y mucho menos carente de cargas valorativas.<sup>282</sup>

Otra aportación relevante de este movimiento; expresa Rodolfo Vázquez, es la indeterminación del derecho, pues se acepta que este tiene lagunas y contradicciones formales e incoherencias sustantivas, mismas que son resueltas por los operadores jurídicos; constructores del derecho, que en realidad se encuentran desprovistos para dar una solución objetiva a los problemas que se les plantean y son guiados por el sentimiento político imperante en un sistema jurídico determinado.<sup>283</sup>

Asimismo, esta corriente del pensamiento jurídico indica que el derecho es ambivalente, pues por un lado se le “*critica como factor de conservación del status quo y, al mismo tiempo, se lo aprecia como instrumento de transformación.*”<sup>284</sup> Así, el derecho puede ser utilizado para el sometimiento de la sociedad debido al establecimiento de las reglas de poder o puede consagrar las más amplias

---

<sup>281</sup> Madrazo Lajous, *op. cit.*, p. 213.

<sup>282</sup> Véase Pérez Lledó, Juan A., “Teorías críticas del Derecho”, en *El Derecho y la justicia, Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, Madrid, Trotta, 1996, p. 96.

<sup>283</sup> Vázquez, Rodolfo, *op. cit.*, pp. 221-237.

<sup>284</sup> Pérez Lledó, Juan A., “Teorías críticas del Derecho”, *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, Madrid, Trotta, 1996, p. 100.

libertades de las personas, lo que revela una naturaleza dinámica que no puede ser dominada por el formalismo jurídico.

Hasta este punto se puede observar con claridad la postura de los *Critical Legal Studies* en torno a la acepción del derecho, misma que dista mucho de la configuración tradicional replicada en la mayoría de las escuelas de derecho. Esta forma crítica de entender el derecho, a pesar de haber perdido auge con los años, da muestra de una perspectiva muy diferente de entender al derecho y que desafortunadamente no es hecha del conocimiento de los estudiantes o por lo menos, no hasta los estudios de posgrado o en el mejor de los escenarios en los últimos semestres de la carrera como se ha dicho.

La búsqueda por transformar el sistema de enseñanza del derecho reside en diversos factores cuyo análisis se discurre a lo largo de la presente investigación; sin embargo, cualquier camino que se proponga, cualquier ruta que se sugiera no conducirá a ningún lado, si el punto de partida no es el indicado. Los cambios que se propongan en la educación superior, específicamente en la jurídica serán infructuosos si la concepción del derecho sigue siendo monolítica.

Se insiste en que la presente investigación no busca privilegiar una posición teórica del derecho sobre otra, sino que pretende dar muestra; aunque somera, de la existencia de otras corrientes; dentro de otras muchas que pretenden explicar el derecho, con un triple propósito. En primer lugar, que los alumnos de derecho sean enterados y consientes de las múltiples maneras de entender el fenómeno jurídico; en segundo lugar, que puedan ser críticos del conocimiento que reciben por parte de sus maestros y no sean engañados por las preferencias teóricas de estos últimos, y finalmente, que cuenten con las herramientas básicas para en un futuro dar cuenta de sus propias teorías.

Si la búsqueda de la calidad en la educación superior; en específico, la jurídica comienza por una revalorización de la importancia y trascendencia de la concepción del derecho y sus características, las probabilidades de llegar a una propuesta de mejora aumentan considerablemente, cualquier intento de reforma que no contemple como punto de partida este elemento corre el riesgo de perderse en los límites que le marquen una postura doctrinal en específico.



## V. EL CONTENIDO DE LAS PLANES DE ESTUDIO DE LA LICENCIATURA EN DERECHO

Tal y como fue señalado en apartados anteriores, es imprescindible contar con un nuevo perfil de abogado, pues el egresado de las actuales escuelas de derecho; incluso aquellas consideradas como las mejores, no cuentan con los conocimientos y competencias necesarios para asegurarse el éxito profesional y en consecuencia lograr una inserción triunfante en el mundo laboral. Esta afirmación no deriva únicamente de una percepción general de la profesión, sino que es recogida de la literatura dedicada a este rubro.<sup>285</sup>

Los autores que han estudiado las características de la enseñanza jurídica actual en México indican que no es posible continuar con una formación jurídica centrada en el análisis abstracto del sistema normativo, sino que se requiere que los alumnos cuenten con un conjunto de herramientas analíticas para operar adecuadamente en un mundo jurídico que se encuentra actualmente caracterizado por una economía abierta y un sistema político relativamente plural y democrático.<sup>286</sup>

Cabe precisar que la necesidad de un nuevo abogado no es exclusiva de nuestro país, en contextos tanto europeos, anglosajones y latinoamericanos, se ha vislumbrado la necesidad de un cambio de paradigma en la educación superior y dentro de ésta, el derecho; como una de las ciencias más antiguas, también ha ocupado diversos espacios de discusión.

Una muestra de estos foros donde se ha discutido la importancia de la enseñanza del derecho es el proyecto Alfa Tuning América Latina. El cual tiene como uno de sus principales metas *afinar* las estructuras educativas de América

---

<sup>285</sup> Barrena, Cristián Aedo, "Formación por competencias y enseñanza del Derecho." *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Santiago de Chile, vol. 1, núm. 1, 2014, p. 104.

<sup>286</sup> Magaloni, Ana Laura, op. cit., p. 62.

Latina, iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Este proyecto independiente; al cual se le destinarán mayores líneas en el siguiente capítulo, es impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos.<sup>287</sup>

Es importante afirmar que uno de los propósitos de esta investigación es abonar a la liberación de la ciencia del derecho y por consiguiente a su profesional del formalismo jurídico que privilegia el conocimiento teórico divorciado aparentemente de la práctica, situación que muchos autores han criticado, pero que a su vez muchos profesores seguimos reproduciendo. Abonar a la idea que el derecho no se puede estudiar y ejercer aislado de otras disciplinas, y que ante la formación tan dispar de los alumnos que llegan a las escuelas de derecho, las instituciones educativas se encuentran obligadas a proveerlos de competencias básicas que no obtuvieron en sus estudios previos de bachillerato.

No pasa desapercibido que, para coadyuvar en los rubros señalados en el párrafo precedente, se requiere modificar, reformar o reformular una diversidad de elementos que inciden en la situación actual de la enseñanza del derecho. Una vez que se ha expresado que el punto de partida para la mejora de la enseñanza del derecho es la diversidad teórica en su conceptualización, el primer paso será conocer qué es lo que están aprendiendo los alumnos en las escuelas de derecho en México, por ello, el resto del presente capítulo se ocupará de conocer y analizar las asignaturas que integran los planes de estudios de las principales escuelas de derecho de México.<sup>288</sup>

Se es consciente que la modificación de los planes de estudios de las escuelas de derecho por sí solo no transformará la situación actual que vive la enseñanza del derecho; sin embargo, este es uno de los elementos clave para la

---

<sup>287</sup> Para mayor información sobre el proyecto Alfa Tuning América Latina se sugiere consultar su página de internet, <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

<sup>288</sup> Flores, Imer B., "Prometeo (des) encadenado..." *cit.*, p. 51.

mejora de la educación jurídica. Por lo que es importante identificar las semejanzas y disparidades de los diferentes planes de estudios de las principales escuelas de derecho del país para ubicar una de las fuentes de la problemática en la enseñanza del derecho y plantear propuestas concretas en este rubro para mejorar la formación de los futuros operadores jurídicos.

Para seleccionar las universidades, cuyos planes de estudios serán analizados, se recurrió a la información que provee el diario Reforma, quien realiza una encuesta anual mediante su suplemento “Universitarios”, en el que analiza y evalúa las mejores 20 universidades mexicanas, ubicadas todas ellas dentro de la zona metropolitana de la Ciudad de México y ahora también Puebla, Guadalajara y Monterrey.<sup>289</sup>

Por lo que hace a la carrera de derecho, desde el año 2008, aunque en diferentes posiciones, se han mantenido constantes en esta lista la UNAM, la UP, la IBERO, el ITAM y la LIBRE.<sup>290</sup>

Se decidió utilizar a estas instituciones; a pesar de que todas ellas se encuentran principalmente en la Ciudad de México o área metropolitana, en virtud que desde hace años se han mantenido como las mejores del país en el ámbito jurídico. Páginas electrónicas, como “Universia México”<sup>291</sup> o “Hispanoamérica Hoy”<sup>292</sup>, en el año 2017 y 2018, respectivamente, publicaron artículos en los cuales

---

<sup>289</sup> Información consultada el 20 de febrero de 2020 en <http://www.mexicomaxico.org/Voto/RankUniv.htm>

<sup>290</sup> *Ídem.*

<sup>291</sup> Universia México, *Las mejores universidades de México para estudiar Derecho*, información consultada en el sitio web de Universia el 20 de marzo de 2020 en <https://noticias.universia.net.mx/educacion/noticia/2016/02/25/1136693/mejores-universidades-mexico-estudiar-derecho.html>

<sup>292</sup> Uribe, Juan, *15 mejores universidades de México para estudiar derecho*, Hispanoamérica 2018, información consultada el 30 de marzo de 2020 en <http://hispanoamericahoy.com/15-mejores-universidades-de-mexico-para-estudiar-derecho/16/>

mencionaban las mejores universidades de México para estudiar derecho, manteniéndose constantes las instituciones académicas señaladas en el párrafo anterior.

Una vez definidas las instituciones educativas, se consideró oportuno identificar el objetivo de cada uno de los planes de estudios, verificar la duración de estos, así como las asignaturas que lo integran. Estas últimas fueron clasificadas para efectos de la presente investigación en seis categorías; *Asignatura Doctrinal/Teórica*, *Asignatura interdisciplinaria*, *Asignatura de investigación y Metodología*, *Asignatura práctica*, *Asignatura relacionada con la Filosofía*, y *Optativa*.

En una primera sección fueron ubicadas las materias que ocupan un mayor espacio en los planes de estudios, a estas se les denominó *Asignatura Doctrinal/Teórica (DT)*. Estas materias están destinadas a proporcionar al alumno un conocimiento tentativamente completo del derecho vigente y de aquellas figuras y conceptos jurídicos necesarios para operarlo apropiadamente.

En segundo lugar, se encuentran las *Asignaturas Interdisciplinarias (ID)*, mismas que están configuradas para dotar al derecho de un contexto económico, político, social, histórico e incluso antropológico. En esta categoría se encuentran también asignaturas que pueden considerarse como competencias básicas o blandas, las cuales todo profesional debe tener, pero que pocas veces son integradas en los planes de estudios como los idiomas o la habilidad de redacción, oratoria o el uso de las TICS.

Dentro de las categorías utilizadas para ordenar el contenido de los planes de estudios objeto de análisis se encuentra *la Asignatura de Investigación y Metodología (IM)*, la cual como su denominación lo indica está destinada a creación y trasmisión de los conocimientos jurídicos.

*La Asignatura Práctica (AP)*, corresponde a aquellas materias cuyo propósito está dirigido a que los alumnos ejecuten de manera fáctica y material los conocimientos teóricos adquiridos con la intención que desarrollen las competencias necesarias para interactuar satisfactoriamente en el mundo profesional.

Por otro lado, se encuentran las asignaturas destinadas a la comprensión filosófica inmersa en los conocimientos jurídicos, así como la filosofía subyacente en los textos jurídicos y su conexión con otras ramas de esta área del conocimiento. A este tipo de materias les fue asignada la denominación *Asignatura relacionada con la Filosofía (FI)*.<sup>293</sup>

Finalmente, bajo la denominación Optativa (OP) se incluyen todas aquellas asignaturas que son de libre elección por parte de los alumnos en el plan de estudios. A continuación, se muestra la conformación de las mallas curriculares de las principales escuelas de derecho en el país, ordenada según las categorías expresadas con anterioridad.

### *1. Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México*

#### *A. Objetivo general:*

La licenciatura en derecho de la Facultad de Derecho de la UNAM, tiene como objetivo principal la formación de juristas con sólidas bases teórico-científicas, prácticas y éticas, que se responsabilicen en el respeto y defensa de los Derechos Humanos y la igualdad de género, con profundo compromiso social, protectores de la dignidad de la persona humana y de los derechos de las personas en situación de vulnerabilidad y que ofrezcan soluciones eficaces a los sectores público, privado, académico, social y de la sociedad civil organizada.

Asimismo, con el plan de estudios propuesto para la licenciatura en derecho, se pretende formar alumnos que sean empáticos a la problemática y necesidad de respeto y desarrollo de los pueblos originarios de nuestro país, al servicio de la justicia y la convivencia pacífica, preocupados por la conservación del medio ambiente, ciudadanos del mundo; tolerantes a la multiculturalidad y sensibles a problemas de los ámbitos local, regional, nacional e internacional, promotores de la legalidad con apego a las prerrogativas fundamentales, la solución pacífica de conflictos y del Estado Democrático de Derecho con visión inter, multi y

---

<sup>293</sup> Flores, Imer B., “Prometeo (des) encadenado...” *cit.*, p. 57

transdisciplinaria que además utilicen las tecnologías de la información y comunicaciones con experticia para potencializar sus capacidades.<sup>294</sup>

*B. Duración de los estudios*

El Plan de Estudios de la licenciatura en derecho se cursa en 10 semestres y está integrado por 63 asignaturas que se dividen de la siguiente forma:

- 51 asignaturas obligatorias
- 12 optativas de elección libre u optativas de elección

*C. Asignaturas del Plan de Estudios*

- Asignatura Doctrinal/Teórica: 32
- Asignatura interdisciplinaria 6
- Asignatura de investigación y Metodología: 1
- Asignatura práctica: 9
- Asignatura relacionada con la Filosofía: 3
- Optativa: 12

---

<sup>294</sup> Facultad de Derecho, Universidad Nacional Autónoma de México, página consultada el 20 de febrero de 2020, <https://www.derecho.unam.mx/escolares/archivos/tomo-I.pdf>

Primer semestre		Sexto semestre	
DT	Acto Jurídico y Derecho de las Personas	DT	Contratos Mercantiles
DT	Derecho Romano I	AP	Control de la Convencionalidad y Jurisprudencia
DT	Historia del Derecho Mexicano	DT	Derecho del Trabajo
DT	Introducción a la Teoría del Derecho	ID	Derecho Indígena
ID	Ser Universitario y Cultura de la Legalidad	AP	Derecho Procesal Administrativo
DT	Sociología Jurídica	AP	Derecho Procesal Penal
DT	Teoría General del Estado	DT	Derecho Sucesorio
Segundo semestre		Séptimo semestre	
DT	Bienes y Derechos Reales	DT	Derecho Agrario y Desarrollo Rural
DT	Derecho Penal	DT	Derecho Bancario y Bursátil
DT	Derecho Romano II	DT	Derecho Fiscal
FI	Ética Profesional del Jurista	AP	Derecho Procesal del Trabajo
ID	Oratoria Forense y Debate Jurídico	FI	Filosofía del Derecho
DT	Sistemas Jurídicos Contemporáneos	DT	Régimen Jurídico de Comercio Exterior
DT	Teoría de la Constitución		
Tercero semestre		Octavo semestre	
DT	Delitos en Particular	DT	Derecho Ambiental y Desarrollo Sustentable
DT	Derecho Constitucional	DT	Derecho de la Seguridad Social
IM	Metodología de la Investigación Jurídica	ID	Derecho de las Telecomunicaciones
DT	Obligaciones	ID	Derecho Energético
FI	Retórica para la Interpretación y Argumentación Jurídica	AP	Derecho Procesal Fiscal
DT	Teoría General del Proceso	AP	Método del Caso
Cuarto semestre		Noveno Semestre	
DT	Contratos Civiles	OP	Optativa de elección libre
DT	Derecho Internacional Público	OP	Optativa de elección libre
DT	Derecho Mercantil	OP	Optativa de elección libre
DT	Derechos Humanos y sus Garantías	OP	Optativa de elección libre
ID	Economía y Derecho Económico	OP	Optativa de elección libre
AP	Mecanismos Alternos de Solución de Controversias	OP	Optativa de elección libre
Quinto Semestre		Décimo Semestre	
DT	Derecho Administrativo	OP	Optativa de elección libre
DT	Derecho Familiar	OP	Optativa de elección libre
DT	Derecho Internacional Privado	OP	Optativa de elección libre
AP	Derecho Procesal Civil	OP	Optativa de elección libre
AP	Juicio de Amparo y Derecho Procesal Constitucional	OP	Optativa de elección libre
DT	Títulos y Operaciones de Crédito	OP	Optativa de elección libre
DT= Asignatura Doctrinal/Teórica, ID= Asignatura interdisciplinaria, IM=Asignatura de investigación y Metodología			
AP= Asignatura practica, FI= Asignatura relacionada con la Filosofía, OP= Optativa			

## 2. Universidad Panamericana

### A. Objetivo

Aprovechar las habilidades que resultan de la enseñanza seria del Derecho para formar juristas verdaderos y no sólo lectores de leyes o gestores de tribunales. Para ello, la UP cuenta con un claustro de profesores altamente calificados, muchos de ellos reconocidos por instancias como el Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT.<sup>295</sup>

### B. Duración

El Plan de Estudios de la licenciatura en derecho se cursa en 10 semestres y está integrado por 75 asignaturas que se dividen de la siguiente forma:

- 71 asignaturas obligatorias
- 4 seminarios electivos

### C. Asignaturas del Plan de Estudios

- Asignatura Doctrinal/Teórica: 43
- Asignatura interdisciplinaria 10
- Asignatura de investigación y Metodología: 3
- Asignatura práctica: 10
- Asignatura relacionada con la Filosofía: 5
- Optativa (seminarios electivos): 4

---

<sup>295</sup> Universidad Panamericana, página consultada el 23 de febrero de 2020, <https://www.up.edu.mx/es/licenciatura/mex/derecho>



	<b>Primer semestre</b>		<b>Sexto semestre</b>
DT	Derecho, Sociedad y Estado	AP	Derecho Procesal Constitucional
DT	Introducción al Derecho Civil y Persona	DT	Derecho Comparado
DT	Fundamentos de la Cultura Jurídica	DT	Sucesiones
ID	Expresión Jurídica	AP	Derecho Procesal Laboral
FI	Lógica Jurídica	DT	Títulos y Operaciones de Crédito
DT	Introducción al Estado del Derecho	DT	Derecho Administrativo I
DT	Derecho Romano	FI	Filosofía del Derecho
ID	Historia de la Cultura		
	<b>Segundo semestre</b>		<b>Séptimo semestre</b>
ID	Teoría Política	DT	Amparo
DT	Derecho Familiar	DT	Derecho Fiscal I
DT	Bienes y Propiedad	DT	Contratos Mercantiles
FI	Argumentación Jurídica	DT	Derecho Administrativo II
DT	Introducción al Derecho Penal	DT	Derecho Internacional Público
DT	Historia de la Cultura Jurídica	AP	Solución Alternativa de Controversias
DT	Instituciones de Derecho Romano	ID	Gobierno Corporativo
ID	Persona y Sociedad		
	<b>Tercero semestre</b>		<b>Octavo semestre</b>
DT	Teoría Constitucional	FI	Deontología Jurídica
DT	Obligaciones I	DT	Derecho Fiscal II
DT	Justicia y Derechos Humanos	DT	Derecho Bancario y Monetario
DT	Teoría General del Proceso	AP	Derecho Procesal Administrativo
DT	Teoría del Delito	DT	Derecho Internacional Privado
DT	Historia del Derecho Mexicano	DT	Derecho del Comercio Internacional
ID	Economía	ID	Inglés Jurídico
FI	Ética		
	<b>Cuarto semestre</b>		<b>Noveno Semestre</b>
DT	Derecho Constitucional Mexicano	DT	Seminario de Actualización en Derecho Público
DT	Obligaciones II	DT	Seminario de Actualización Jurídica
DT	Derecho Individual del Trabajo	IM	Seminario de Investigación Jurídica
AP	Derecho Procesal Civil	DT	Seminario de Actualización en Derecho Civil
DT	Delitos	DT	Seminario de Derecho de Empresa
AP	Seminario de Práctica Profesional I	DT	Seminario de Temas Selectos de Derecho
ID	Administración	DT	Seminario Electivo de Temas Jurídicos
ID	Antropología Teológica I		
	<b>Quinto Semestre</b>		<b>Décimo Semestre</b>
DT	Derechos Humanos en México	DT	Seminario Electivo de Derecho
DT	Contratos Civiles	DT	Seminario de Actualización en Derecho Civil
DT	Derecho Colectivo del Trabajo	IM	Seminario de Investigación
DT	Derecho Societario	DT	Seminario Electivo de Derecho Privado
AP	Derecho Procesal Penal	AP	Seminario de Soluciones Alternativas
AP	Técnicas de Litigación Oral	DT	Seminario Electivo de Derecho Público
AP	Seminario de Práctica Profesional II	IM	Seminario de Investigación Jurídica
ID	Antropología Teológica II		
DT= Asignatura Doctrinal/Teórica, ID= Asignatura interdisciplinaria, IM=Asignatura de investigación y Metodología			
AP= Asignatura practica, FI= Asignatura relacionada con la Filosofía, OP= Optativa			

### 3. Universidad Iberoamericana

#### A. Objetivo

La licenciatura en Derecho de la Ibero cuenta con las mejores y más novedosas prácticas como la enseñanza clínica y a partir de casos, mismas que permitirán al estudiantado aprender derecho a partir de su vinculación cotidiana con la práctica de la profesión. Busca que las y los estudiantes cuenten con una formación jurídica de excelencia en los ámbitos privado, público y social, con un enfoque educativo basado e inspirado en los principios de justicia e incidencia para la transformación social.<sup>296</sup>

#### B. Duración

El Plan de Estudios de la licenciatura en derecho se cursa en 10 semestres y está integrado por 61 asignaturas que se dividen de la siguiente forma:

- 56 asignaturas obligatorias
- 05 optativas

#### C. Asignaturas del Plan de Estudios

- Asignatura Doctrinal/Teórica: 37
- Asignatura interdisciplinaria 13
- Asignatura de investigación y Metodología: 1
- Asignatura práctica: 3
- Asignatura relacionada con la Filosofía:
- Optativa: 5

---

<sup>296</sup> Universidad Iberoamericana, página consultada el 07 de mayo de 2022, <https://iberofwd.mx/licenciatura-en-derecho>

Primer semestre		Sexto semestre	
DT	Teoría del Derecho I	DT	Títulos y Operaciones de Crédito
DT	Sociología Jurídica	DT	Derecho Administrativo II
DT	Teoría del Estado	OP	Optativa 1
ID	Taller de Integración Universitaria	DT	Contratos Civiles I
DT	Derecho Romano	DT	Derecho Internacional Público
ID	Taller de Escritura Académica	AP	Técnicas de Litigación Oral
		ID	Interpersonalidad y Trascendencias
Segundo semestre		Séptimo semestre	
DT	Teoría del Derecho II	DT	Contratos Mercantiles
ID	Economía y Derecho	FI	Teorías y Filosofía de la Justicia
DT	Derecho Constitucional	DT	Contratos Civiles II
DT	Personas y Familias	DT	Controversias de Jurisdicción Internacional
DT	Historia del Derecho	DT	Derecho Individual del Trabajo
IM	Introducción a la Investigación de las	ID	Taller de Formación y Acción Social
Tercero semestre		Octavo semestre	
FI	Interpretación y Argumentación Jurídicas	DT	Justicia Civil y Mercantil
DT	Razonamiento Probatorio	DT	Derecho Fiscal
DT	Derecho Constitucional de los Derechos	OP	Optativa 2
DT	Bienes y Derechos Reales	DT	Sucesiones
DT	Derecho Penal	DT	Arbitraje Internacional
DT	Teoría del Proceso	DT	Derecho Colectivo del Trabajo
ID	La Persona en su Entorno Socioambiental		
Cuarto semestre		Noveno Semestre	
ID	Introducción a las Finanzas	OP	Optativa 3
DT	Derecho y Políticas Públicas	DT	Justicia Administrativa
ID	Género y Justicia	DT	Derecho Procesal Constitucional
DT	Obligaciones I	OP	Optativa 4
DT	Casos Penales	ID	Comercio Internacional
ID	Problemas Contemporáneos de la Abogacía	DT	Justicia Laboral
ID	Construcción de Democracia		
Quinto Semestre		Décimo Semestre	
DT	Derecho Mercantil	OP	Optativa 5
DT	Derecho Administrativo I	ID	Medio Ambiente y Sustentabilidad
AP	Clínica Jurídica	DT	Juicio de Amparo
DT	Obligaciones II	AP	Taller de Análisis Integral de Casos
DT	Sistema Acusatorio Adversarial		
ID	Ciudadanía Mundial y Medio Ambiente		
<p><b>DT</b>= Asignatura Doctrinal/Teórica, <b>ID</b>= Asignatura interdisciplinaria, <b>IM</b>= Asignatura de investigación y Metodología  <b>AP</b>= Asignatura practica, <b>FI</b>= Asignatura relacionada con la Filosofía, <b>OP</b>= Optativa</p>			

#### 4. Instituto Tecnológico Autónomo de México

##### A. Objetivo

En el ITAM se busca que sus alumnos adquieran las cualidades que lo convertirán en un profesionista diferente y altamente valorado, tanto en el sector público como en la iniciativa privada. Los egresados del ITAM; según la propia institución, son los profesionistas de mayor prestigio en el país.

Todos los planes de estudio que ofrece el ITAM están diseñados para que los alumnos reciban una educación universitaria que desarrolle sus habilidades como profesionista: a través de ellos, obtendrán una visión interdisciplinaria, pues comprenden materias jurídicas, humanísticas, económicas, así como el ejercicio de casos prácticos y el uso de teorías de vanguardia.

El plan de estudios de la licenciatura de Derecho; indica el ITAM, es único en el país, porque está concebido para formar a los alumnos en habilidades y competencias de análisis, comunicación y argumentación, lo que les permitirá comprender los problemas más actuales y complejos.<sup>297</sup>

#### *B. Duración*

El Plan de Estudios de la licenciatura en Derecho se cursa en 10 semestres y está integrado por 75 asignaturas que se dividen de la siguiente forma:

- 75 asignaturas obligatorias
- 02 optativas

#### *C. Asignaturas del Plan de Estudios*

- Asignatura Doctrinal/Teórica: 27
- Asignatura interdisciplinaria 25
- Asignatura de investigación y Metodología: 1
- Asignatura práctica: 17
- Asignatura relacionada con la Filosofía: 3
- Optativa: 2

---

<sup>297</sup> Instituto Tecnológico Autónomo de México, página consultada el 23 de febrero de 2020, <http://derecho.itam.mx/es/objetivos-del-programa-5>

Primer semestre		Sexto semestre	
ID	Introducción a las Matemáticas	DT	Derecho Laboral I
ID	Computación I	DT	Teorías del Delito
DT	Cultura de la Legalidad	DT	Familia y Sucesiones
ID	Estrategias de Comunicación Escrita	DT	Derecho Internacional I
DT	Instituciones de Derecho Romano	ID	Habilidades Jurídicas Globales II
ID	Problemas de la Civilización Contemporánea I	DT	Derecho Mercantil II
ID	Ideas e Instituciones Políticas y Sociales I	DT	Derecho Constitucional III
		AP	Taller de Disertación Jurídica en Derecho Constitucional III
Segundo semestre		Séptimo semestre	
DT	Teoría del Derecho I	DT	Derecho Laboral II
DT	Seminario de Teoría del Derecho I	DT	Derecho Administrativo I
DT	Negocio Jurídico y Personas	AP	Taller de Disertación Jurídica en Derecho Administrativo I
ID	Escritura y Argumentación Jurídica en Inglés I	DT	Teoría General del Proceso
IM	Metodología de la Disertación Jurídica	DT	Derecho Mercantil III
ID	Ideas e Instituciones Políticas y Sociales II	DT	Delitos
ID	Problemas de la Civilización Contemporánea II	DT	Derecho Internacional II
		ID	Habilidades Jurídicas Globales III
Tercero semestre		Octavo semestre	
DT	Teoría del Derecho II	DT	Derecho Fiscal I
ID	Economía I	AP	Procedimientos Civiles y Mercantiles
DT	Bienes y Derechos Reales	AP	Juicio Oral Civil y Familiar
AP	Taller de Disertación Jurídica en Bienes y Derechos Reales	DT	Derecho Administrativo II
ID	Teoría Política Contemporánea	ID	Análisis Económico del Derecho I
ID	Escritura y Argumentación Jurídica en Inglés II	AP	Derecho Procesal Penal
DT	Ideas e Instituciones Políticas y Sociales III (A)	AP	Juicio Oral Penal
ID	Seminario de Comunicación Escrita (A)		
Cuarto semestre		Noveno Semestre	
ID	Métodos Cuantitativos para Derecho	AP	Procedimientos Constitucionales
ID	Economía II	DT	Derecho Fiscal II
DT	Obligaciones	ID	Análisis Económico del Derecho II (A)
AP	Taller de Disertación Jurídica en Obligaciones	ID	Comunicación Escrita para Derecho (A)
DT	Derecho Constitucional I	AP	Clínica Jurídica I
AP	Taller de Disertación Jurídica en Derecho Constitucional I	AP	Clínica Jurídica II
ID	Habilidades Jurídicas Globales I	OP	Optativa I
ID	Historia Socio Política de México	OP	Optativa II
Quinto Semestre		Décimo semestre	
DT	Contratos	FI	Filosofía del Derecho
AP	Taller de Disertación Jurídica en Contratos	FI	Seminario Filosofía del Derecho
DT	Derecho Constitucional II	FI	Técnicas de Argumentación Jurídica (A)
AP	Taller de Disertación Jurídica en Derecho Constitucional II	ID	Comunicación Profesional para Derecho (A)
ID	Contabilidad I	AP	Taller de Disertación Jurídica en Técnicas de Argumentación Jurídica
DT	Derecho Mercantil I	AP	Clínica Jurídica III
ID	Problemas de la Realidad Mexicana Contemporánea	AP	Clínica Jurídica IV
DT= Asignatura Doctrinal/Teórica, ID= Asignatura interdisciplinaria, IM=Asignatura de investigación y Metodología			
AP= Asignatura practica, FI=Asignatura relacionada con la Filosofía, OP= Optativa			

## 5. *Escuela Libre de Derecho*

### A. *Objetivo*

Dentro de la investigación no fue posible encontrar el objetivo preciso del plan de estudios que imparte esta institución; sin embargo, de la información contenida en su página electrónica se aprecia que, la LIBRE; fundada en 1912, tiene el objeto exclusivo de enseñar las ciencias jurídicas y sus auxiliares, como una institución independiente del poder público y ajena a todo fin político o credo religioso.<sup>298</sup>

### B. *Duración*

El Plan de Estudios de la licenciatura en derecho se cursa en 5 años y está integrado por 40 asignaturas que se dividen de la siguiente forma:

- 34 asignaturas obligatorias
- 6 optativas

### C. *Asignaturas del Plan de Estudios*

- Asignatura Doctrinal/Teórica: 23
- Asignatura interdisciplinaria 4
- Asignatura de investigación y Metodología: 1
- Asignatura práctica: 3
- Asignatura relacionada con la Filosofía: 3
- Optativa: 6

---

<sup>298</sup> Escuela Libre de Derecho, página consultada el 20 febrero de 2020, <http://www.eld.edu.mx/institucion.php>

<b>Primer Año</b>		<b>Cuarto Año</b>	
DT	Derecho Civil (Personas y Familia)	DT	Derecho Civil (Sucesiones)
DT	Derecho Civil (Acto Jurídico y Bienes)	AP	Derecho Procesal Constitucional
ID	Sociología	DT	Derecho Administrativo I
ID	Economía	DT	Títulos y Operaciones de Crédito
DT	Derecho Romano I	DT	Derecho Internacional Público
DT	Teoría del Derecho	AP	Derecho Procesal Penal(Sistema Acusatorio)
IM	Metodología Jurídica	OP	Materia optativa
ID	Principios Generales de Contabilidad	OP	Materia optativa
<b>Segundo Año</b>		<b>Quinto Año</b>	
DT	Derecho Civil ( Obligaciones)	DT	Derecho Fiscal
ID	Teoría Política y Constitucional	DT	Derecho Administrativo II
DT	Derechos Humanos	DT	Derecho Financiero
DT	Teoría General del Proceso	DT	Derecho Internacional Privado
DT	Derecho Penal I (parte general)	FI	Pensamiento y Reflexión Jurídica
DT	Derecho Romano II	OP	Materia optativa
FI	Ética y Argumentación Jurídica	OP	Materia optativa
DT	Historia del Derecho en México	OP	Materia optativa
<b>Tercer Año</b>			
DT	Derecho Civil ( Contratos Civiles)		
DT	Derecho Constitucional		
DT	Derecho Mercantil		
DT	Derecho Laboral (sustantivo y adjetivo)		
AP	Derecho Procesal Civil y Mercantil		
DT	Derecho Penal (Delitos en especial)		
FI	Filosofía del Derecho		
OP	Materia optativa		

## 6. Similitudes y diferencias de los planes de estudios

En México existen tanto instituciones de educación superior públicas como privadas, teniendo ambas la posibilidad de determinar el contenido de sus planes de estudios; destacando así la total libertad para establecer el número y el tipo de asignaturas que cursan los alumnos. Por lo anterior, se podría pensar en la existencia de una gran diversidad en la naturaleza de asignaturas que conforman un plan de estudios; no obstante, como se puede apreciar de los contenidos

referenciados con anterioridad, existe bastante uniformidad en las asignaturas que cursan los alumnos de las escuelas de derecho.<sup>299</sup>

Así, uno de los elementos que caracteriza la educación jurídica en México es su homogeneidad, pues “las mejores escuelas de derecho del país forman abogados con un mismo molde”<sup>300</sup> Lo que llega a diferenciar a una institución de otra es principalmente el resto de las materias que no forman parte de ese “núcleo duro”, entendiendo por éste aquellas asignaturas generalmente identificadas como doctrinales, cuya esencia está destinada al conocimiento de figuras y conceptos jurídicos imprescindibles para el abogado. Forman parte de este también todas aquellas asignaturas cuya intención es brindar al alumno un conocimiento preciso del sistema jurídico mexicano.

En este orden de ideas, si bien la muestra de cinco mallas curriculares de un mismo número de instituciones educativas pudiera parecer poco representativa, lo cierto es que la generalidad de los planes de estudios ha sido diseñada bajo los mismos cánones que algunos tachan de enciclopedistas, para ello basta con acceder a cualquier plan de estudios de una escuela mexicana para corroborar lo anterior.<sup>301</sup>

Una vez identificadas el tipo de asignaturas que incorporan los planes de estudios de las principales escuelas de derecho del país y entendidas las categorías en que se clasificaron dichas materias, es posible elaborar una serie de afirmaciones organizadas con motivo de aquellos elementos que permean en la mayoría de los planes de estudios y aquellos que generan particularidades muy marcadas que los distinguen.

#### *A. Identidades*

El número de asignaturas de cada uno de los planes de estudios es muy similar, pues rondan alrededor de 70 materias. Destaca el plan de estudios de la UP y el ITAM con el mayor número de asignaturas; 75 materias, mientras que el de la

---

<sup>299</sup> Pérez-Hurtado, Luis Fernando, *op. cit.*, p. 40

<sup>300</sup> Magaloni, Ana Laura, *op. cit.*, p. 63

<sup>301</sup> *Ibidem*, p.65



LIBRE cuenta con 40; aunque hay que tomar en consideración que este último, se conforma por ciclos escolares anuales y no semestrales como el resto de los planes analizados.

Las asignaturas destinadas a la Investigación y Metodología se encuentran prácticamente borradas de los planes de estudios de todas las instituciones. La escuela que tiene el mayor número de asignaturas en este rubro es la UP que integra en su plan de estudios 3 materias de esta índole.

Todas las instituciones académicas cuentan únicamente con 3 asignaturas relacionadas con la filosofía, la que discrepa un poco es la UP, ya que sus cursos incorporan 5 materias de esta naturaleza. Lo anterior representa que asignaturas de este tipo ocupan sólo el 5.64%, en promedio, con relación al resto de las materias que conforman cada uno de los planes de estudios.

Finalmente, todos los planes de estudios incorporan por lo menos una asignatura que otorga a los alumnos habilidades en técnicas de expresión oral y escrita, solo la LIBRE no cuenta con ninguna materia con estas características, lo cual parece lógico en virtud que su plan de estudios cuenta con muy pocas asignaturas de otras disciplinas diferentes a las jurídicas.

### *B. Diferencias*

El plan de estudios del ITAM, destaca por contener el mayor número de asignaturas de carácter interdisciplinario con 25, lo que representa el 33.3% de la totalidad de las materias que conforman el plan de estudios, en comparación con planes como el de la LIBRE, que cuenta tan sólo con 4 asignaturas de tipo interdisciplinario, lo que representa el 10% de total de sus materias.

El ITAM también destaca por el número de asignaturas de carácter práctico, con 17, superando así al resto de los planes de estudios de las otras instituciones, pues sus asignaturas practicas representan el 22.7% de la totalidad de sus materias. Cuando en el resto de las instituciones el porcentaje de materias practicas van del 7.5% al 14.3%.

La UNAM cuenta con el mayor número de materias de carácter optativo con 12, lo que representa el 19% de la totalidad de sus asignaturas, lo que destaca en

comparación con el resto de las instituciones, siendo la que más se acerca con 6 asignaturas de carácter optativo la LIBRE.

El plan de estudios de la IBERO; el más reciente en ser actualizado, es relativamente distinto a los otros en virtud que contempla asignaturas como “Ciudadanía Mundial y Medio Ambiente”, “La Persona en su Entorno Socioambiental”, o “Interpersonalidad y Trascendencias”, las cuales están destinadas a la formación integral del alumno en un contexto social y ambiental actual. Adicionalmente solo la UNAM tiene una asignatura similar denominada Ser Universitario y Cultura de la Legalidad.

La diferencia de los estudios en una institución pública de una privada se muestra al observar en el plan de estudios de la UNAM la asignatura “*Derecho Agrario y Desarrollo Rural*”, la cual no se encuentra presente en el resto de los planes analizados, mientras que en la UP se contemplan materias como *Administración corporativa o Gobierno corporativo*.

## VI. ELEMENTOS NECESARIOS EN LOS PLANES DE ESTUDIOS

Tal y como se aprecia de los planes de estudios analizados, así como de las semejanzas y diferencias acotadas, se observa en la generalidad la existencia de un fenómeno muy marcado; un gran número de asignaturas teóricas y un porcentaje muy reducido de materias de carácter interdisciplinario, práctico, metodológico, y filosófico. Asimismo, la poca flexibilidad para la elección de asignaturas optativas, configuran el perfil del estudiante de derecho en México.

En virtud de lo expuesto, es inexcusable revalorar la necesidad de incrementar el número de materias que no correspondan a conocimientos meramente teóricos o doctrinales, pues de lo contrario seguirán egresando abogados sumamente formalistas, que consideren equivocadamente que el derecho puede descubrirse únicamente a través de la lectura de las normas y los textos elaborados por aquellos que las interpretan.

Se reitera la necesidad de formar un profesional del derecho con conocimientos en varias disciplinas que contextualicen su actividad y lo doten de

aquellas habilidades y competencias que lo capaciten para el correcto ejercicio profesional.<sup>302</sup> Con el objetivo de apuntalar la afirmación anterior, serán señaladas aquellas categorías que exigen un mayor espacio en los planes de estudios de las escuelas del derecho del país, explicando sus principales características y la razón de su necesaria inclusión en la formación de los futuros operadores del derecho.

### *1. Conocimiento interdisciplinario*

Como se ha venido señalando a lo largo de las páginas que conforman este capítulo, el campo de acción de los abogados se ha transformado vertiginosamente en los últimos 30 años; a pesar de ello, la estructura de la enseñanza del derecho parece ser esencialmente la misma y esta se mantiene uniforme en la mayoría de las instituciones educativas. No pasan desapercibidas escuelas como el ITAM, que continuamente actualizan su plan de estudios incrementando el número de asignaturas de carácter interdisciplinario o el CIDE, institución que en el año 2001 llevó a cabo una investigación con el propósito de detectar las principales necesidades del nuevo perfil de abogado para incorporarlas a su propuesta de licenciatura en derecho.<sup>303</sup>

Al respecto, se debe considerar que, hasta hace no mucho tiempo, la mayoría de los problemas jurídicos se resolvían en razón del número de contactos de los operadores del derecho; sin embargo, la transición democrática que ha sufrido de manera paulatina y progresiva el país ha virado la manera de resolver los problemas jurídicos, los cuales; sin desconocer la corrupción que sigue existiendo en México, requiere de ese nuevo perfil de profesional del derecho al que ya se ha hecho mención en este texto.<sup>304</sup>

Como se observó de los planes de estudios de las principales universidades que brindan estudios jurídicos en México, es perceptible una predominancia por aquellas asignaturas teóricas destinadas al análisis de normas en abstracto, lo que

---

<sup>302</sup> Magaloni, Ana Laura, *op. cit.*, p. 74

<sup>303</sup> Para mayor información sobre las características de la licenciatura en derecho se sugiere consultar su sitio web, <http://dominio2.cide.edu/lic.-derecho>

<sup>304</sup> Magaloni, Ana Laura, *op. cit.*, p. 72

ante la falta de materias de otras disciplinas otorga a los estudiantes de derecho una falsa percepción del mundo jurídico.

El fenómeno descrito origina la incapacidad de los egresados para darle solución a problemas cuya respuesta no se encuentra prevista de manera exacta en la legislación o en los textos académicos, pues están dotados de una gran cantidad de información, pero les resulta difícil saber qué hacer con ella y como aplicarla en la vida profesional.

Incluso, especialistas como Ana Laura Magaloni se adhieren a considerar que algunas instituciones académicas no sólo faltan a la promesa de formar a los futuros abogados, sino que deforman a aquellos con talento jurídico, pues el énfasis en el estudio en abstracto del sistema normativo no provee de herramientas analíticas indispensables para la solución de aquellos problemas jurídicos novedosos que requieren una solución creativa. El actual sistema de enseñanza jurídica en realidad no desalienta el pensamiento crítico, simplemente no lo contempla.<sup>305</sup>

Ante la problemática anterior se vuelve forzoso incorporar nuevos contenidos a los planes y programas de estudios, con la intención de formar un profesional del derecho dotado de una sólida formación interdisciplinaria que posibilite a los futuros abogados dar la mejor respuesta a los problemas que se les presenten, la cual no siempre es la respuesta jurídica.

La urgencia de incorporar contenidos de otras disciplinas a la enseñanza del derecho no es nueva o privativa de nuestro sistema jurídico, simplemente no había sido notada con tanta claridad en razón de la existencia de un círculo vicioso en el cual, un número reducido de instituciones educativas de carácter público formaba los profesionales del derecho de conformidad a las necesidades del Estado. La expansión potencial de las universidades privadas, el advenimiento de un cambio de régimen de partido único, la inserción de México en el comercio internacional, incluso el avance tecnológico, hicieron más notable la carencia de elementos de otras disciplinas en la enseñanza jurídica.

---

<sup>305</sup> *Ibidem*, p. 73

Desafortunadamente, como ocurre en muchos otros escenarios, en México la necesidad de superar la enseñanza del derecho netamente codificada; herencia de nuestra tradición jurídica, es poco atendida, cuando en otras latitudes la urgencia de incluir otras disciplinas en la formación jurídica es una realidad. Cursos en los cuales se discute sobre la sociedad, filosofía, economía o política, son habituales en diversas facultades de derecho norteamericanas desde los años sesenta. Cabe destacar que la inserción de estas áreas en el discurso jurídico obedece a la aportación hecha por corrientes o movimientos relacionados con el *realismo jurídico*.<sup>306</sup>

El hecho que los alumnos de derecho tengan conocimientos de áreas como la sociología, la filosofía, la economía, la historia y la política, así como la relación que estas guardan con el orden jurídico, ayudará a que descubran que el derecho contenido en los libros es obviamente útil, pero debe ser comprendido a la luz de la realidad social que se presenta a través de diversos contextos. Los realistas americanos “esperaban que el uso de técnicas provenientes de otras ciencias sociales ayudará a aclarar la relación entre el derecho y sociedad que los manuales de derecho no sabían mostrar”.<sup>307</sup>

Los realistas y aquellos que se sumaron de manera directa o indirecta a este movimiento consideran que el derecho se desarrolla a través de las experiencias de la sociedad y no en su recreación mediante los materiales jurídicos elaborados por aquellos que lo interpretan. Según esta corriente los planes de estudios tradicionales; en el caso norteamericano, caracterizado por el método de

---

<sup>306</sup> Balcázar, Mónica Victoria Ruiz. “Formación VS. Información. Método de problemas y Cátedra Magistral en la educación jurídica en México”, *Letras jurídicas: revista de los investigadores del Instituto de Investigaciones Jurídicas*, México, Universidad Veracruzana, 2008, pp. 283-305.

<sup>307</sup> Vargas, Juny Montoya, “El estado actual de la reforma de la educación jurídica en América Latina: una valoración crítica” *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, Valencia, vol. 12, núm. 3, 2014, p. 194.

casos, son demasiado académicos y poco relacionados con la práctica, crítica que no parece ajena a nuestro entorno nacional.<sup>308</sup>

Uno de los principales representantes del realismo norteamericano, el juez Jerome Frank, en un célebre artículo denominado “*A plea for Lawer-Schools*” explicaba la necesidad de incluir otras disciplinas en los estudios jurídicos:

*El corazón de la facultad que propongo podría ser una especie de estudio jurídico complementario. Quienes asistieran a esta facultad aprenderían “haciéndolo” y no meramente leyendo o hablando sobre hacerlo. Pero dicha facultad no limitaría su instrucción a técnicas jurídicas. Podría considerar “problemas estrictamente jurídicos” a la luz de otros estudios sociales (mal llamados “ciencias sociales”) como la historia, la ética, la economía, la política, la psicología y la antropología...*

....

*Lejos de eliminar la noción de la enseñanza de materias no directamente “jurídicas”, la extendería. Además mostraría (como trato de hacerlo en mi propia enseñanza) las conexiones entre filosofía del Derecho y otras ramas de la filosofía.*<sup>309</sup>

En consecuencia, para Jerome Frank, la enseñanza del derecho debe contar fundamentalmente con tres elementos a saber; el apuntalamiento de la filosofía del derecho, la consolidación de la metodología y la técnica jurídica; los cuales serán objeto de análisis en apartados posteriores, y el más relevante para lo

---

<sup>308</sup> *Ibidem*, p. 195

<sup>309</sup> Frank, Jerome, “A Plea for Lawyer-Schools”, *The Yale Law Journal*, Connecticut, vol. 56, núm. 8, 1947, pp. 1303-1344.

que se ha explicado en líneas anteriores, el estudio de disciplinas no jurídicas pero conexas al derecho.<sup>310</sup>

La vinculación del derecho con otras disciplinas también fue retomada por otra corriente jurídica; los *Critical Legal Studies*; movimiento que retomó el proyecto crítico de los realistas estadounidenses, y que fue catalogado como de izquierda. Esta corriente como ya se mencionó dentro del presente capítulo tuvo su origen a finales de la década de los setenta y a comienzo de la década de los ochenta en algunas de las facultades de derecho más prestigiosas de los Estados Unidos<sup>311</sup>

Este movimiento es relevante cuando se habla del contenido interdisciplinar de los planes de estudios de derecho, ya que el mismo surgió a raíz de una conferencia celebrada en la Universidad de Madison-Wisconsin en 1977. A dicha conferencia asistieron académicos que compartían el malestar por la forma como el derecho era enseñado en las facultades norteamericanas, así como la aspiración por desarrollar nuevos métodos de investigación jurídica que incluyeran ideas de diferentes disciplinas.<sup>312</sup>

Los *Critical Legal Studies*, al retomar la crítica a la concepción formal del derecho tradicional reproducida en las escuelas de los Estados Unidos, discurrían que este no debía seguirse considerando como un conjunto de normas, sino que se encontraba íntimamente relacionado con la política, de ahí la necesidad de incluir en la enseñanza jurídica disciplinas relacionadas con los hechos sociales, los valores e incluso integrar las creencias comunes al estudiar derecho.<sup>313</sup>

Esta corriente de pensamiento jurídico concibe que el derecho no sólo se encuentra afectado en forma importante y preponderante por la política; reproduciendo las luchas de poder al interior de las leyes, las decisiones judiciales

---

<sup>310</sup> Flores, Imer B., “Prometeo (des) encadenado...” *cit.*, p. 56.

<sup>311</sup> Molina Ochoa, Andrés, “Estudios Críticos del Derecho”, *Enciclopedia de Filosofía y Teoría del Derecho*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2015, p. 435.

<sup>312</sup> *Ibidem*, p. 438

<sup>313</sup> Madrazo Lajous, *op. cit.*, p. 213.

e incluso la académica, sino que también considera que el derecho guarda una estrecha relación con los fenómenos económicos y sociales, los cuales no pueden dejar de considerarse en las escuelas de derecho, lo cual es evidentemente cierto.<sup>314</sup>

Las razones que reclaman un conocimiento interdisciplinario del jurista parecen poderosas, desafortunadamente son pocas las instituciones que verdaderamente se han preocupado por darle este enfoque a sus planes de estudios en México. En este rubro, merece un reconocimiento especial el CIDE, que para la formulación de su plan de estudios; el cual es relativamente de reciente creación, fijó como una de sus premisas el “crear una nueva práctica en el campo del derecho en México, con mayor transparencia, apertura y efectividad, así como con un enfoque interdisciplinario”<sup>315</sup>

El CIDE se percató que uno de los elementos que buscaba incorporar en su perfil de egresado era un enfoque interdisciplinario que le permitiera al estudiante de derecho un correcto desarrollo profesional. Los líderes del proyecto se convencieron de que una de las debilidades del modelo tradicional de la enseñanza del derecho residía en la falta de conexión entre los hechos y el derecho, para erradicar ese problema era necesario “introducir capacidades interdisciplinarias para que el abogado pudiera dialogar de mejor manera con otros profesionales y utilizar esas herramientas también en las propuestas de soluciones de corte legal”<sup>316</sup>

Así el CIDE ha incorporado a su plan de estudios de la licenciatura en derecho propuestas de cursos interdisciplinarios tales como “Problemas Jurídicos Contemporáneos”, “Sociología del Derecho”, “Métodos Cuantitativos Aplicados al Derecho”, “Análisis Económico del Derecho”, “Políticas Públicas y Derecho” y “Finanzas Corporativas”, ello con el fin de dotar al egresado de una “visión interdisciplinaria del derecho que permita vincular el derecho con la sociedad y con los problemas jurídicos dentro del contexto en donde surgen.”<sup>317</sup>

---

<sup>314</sup> *Ibidem*, p. 216.

<sup>315</sup> Posadas Urtusuástegui, Alejandro, *op. cit.*, p. 24.

<sup>316</sup> *Ibidem*, p. 4

<sup>317</sup> *Ibidem*, p. 8



No pasa desapercibido que dentro de esta orientación interdisciplinaria que se plantea, es necesario tomar en consideración la existencia de un enfoque intercultural para la enseñanza del derecho. Es importante llevar a cabo un esfuerzo por abordar la enseñanza jurídica desde una perspectiva basada en el pluralismo jurídico que entienda la diversidad étnica de nuestro país, que, a pesar de ser reconocida claramente en el artículo segundo de la constitución mexicana, en la práctica ha pasado desapercibida tanto por las instituciones públicas como privadas de educación superior.

En este rubro Jorge González Galván ha insistido en la urgencia de un espacio educativo propio para los pueblos indígenas en el que no se busque imponer concepciones y prácticas de una tradición jurídica como ha ocurrido de manera recurrente en los diversos periodos de la historia mexicana, sino de llevar a cabo un reconocimiento de las culturas jurídicas existentes en el país con el ánimo de respetar sus sistemas jurídicos y modelos de organización, mismos que han sido reconocidos no solo por normas domésticas, sino también por instrumentos jurídicos de carácter internacional.<sup>318</sup>

Los pueblos indígenas hoy en día siguen siendo objeto de marginación, discriminación y condiciones económicas precarias, lo cual incide en la posibilidad de acceso a la educación superior, la cual les dotaría de la posibilidad de mejorar el ejercicio de sus derechos. La situación anterior ha despertado el interés de instituciones de carácter internacional como la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, quien ha recomendado implementar en las universidades privadas y públicas la creación de programas tanto de

---

<sup>318</sup> Galván González, Jorge Alberto, "Hacia una formación jurídica intercultural en México", *Estado constitucional, derechos humanos, justicia y vida universitaria: Estudios en homenaje a Jorge Carpizo*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2015. pp. 73-93.

licenciatura como de posgrado que faciliten el conocimiento de la diferencia cultural.<sup>319</sup>

El interés de contar con programas que tengan un enfoque intercultural es formar profesionales que impulsen a los pueblos indígenas a salir de ese entorno de marginación y discriminación en el cual aún se encuentra sumergidos, pues como se ha expresado en líneas anteriores, el derecho puede ser una herramienta a través de la cual pueden llevarse a cabo transformaciones significativas que contribuyan a la solución de problemas que son muy propios de los grupos indígenas y de esta manera contribuir a la solución y prevención de conflictos en sus comunidades.<sup>320</sup>

Esfuerzos en esta ardua labor los ha realizado el CEEAD, que desde 2012 inició un proyecto para la implementación de una licenciatura en derecho de corte intercultural, modelo que ha sido replicado afortunadamente en un número cada vez mayor de instituciones; no obstante, aún siguen siendo pocas en comparación con el resto de los programas que enseñan derecho de manera tradicional, a pesar de encontrarse en contextos que los obligan a tener una conexión con un enfoque intercultural.<sup>321</sup>

En este orden de ideas, aunque la necesidad de incorporar disciplinas de diferentes áreas para la formación del futuro licenciado en derecho, y que su inserción en la enseñanza jurídica ha sido recogida por diversas corrientes jurídicas,

---

<sup>319</sup> Román González, Eduardo y Martínez González, Cecilia, “La enseñanza del derecho desde una perspectiva intercultural: el proyecto de licenciatura en derecho con enfoque intercultural” *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*, México, t. 2, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016, pp. 181-201.

<sup>320</sup> *Ídem*.

<sup>321</sup> Para mayor información sobre los programas de derecho con un enfoque intercultural, se sugiere ingresar al contenido que ha diseñado el CEEAD para este tema el en sitio web <http://www.ceedad.org.mx/universidades-ind%C3%ADgenas.html>

existe de manera persistente un enfoque conservador dominante que todavía considera a estos cursos como “complementarios” o “periféricos” en la enseñanza y el aprendizaje del derecho, lo que implica que muchos planes de estudios desafortunadamente no los contemplen.<sup>322</sup>

## 2. *Asignaturas de carácter práctico*

En diferentes secciones y apartados de la presente investigación se ha hecho referencia a la necesidad de un nuevo profesional del derecho, el cual sea capaz de insertarse de manera exitosa en el mundo profesional. Así, la conexión que pueda darse entre las universidades y el entorno laboral pone en la mesa el debate sobre los objetivos de las instituciones de educación superior y su correspondencia con las exigencias del mercado.

La búsqueda por alinear los conocimientos y habilidades de los egresados de las universidades con el espectro profesional ha generado el interés de las instituciones por un cambio de paradigma pedagógico; interesándose así por la adopción de un diseño curricular basado en competencias, que tenga como centro del proceso de enseñanza aprendizaje al estudiante y que construya el perfil de egreso desde el conjunto de necesidades y requerimientos provenientes del entorno profesional.”<sup>323</sup>

Si bien la enseñanza del derecho a través del modelo por competencias será objeto de un concienzudo análisis al dedicarle un capítulo dentro de la presente investigación, su referencia en el presente apartado se torna obligada, pues la pretensión de su adopción en las instituciones de educación superior, como lo son

---

<sup>322</sup> Vargas, Juny Montoya, *op. cit.*, p. 195

<sup>323</sup> Villalón Esquivel, Jorge Alejandro y Álvarez Cerezo, Carlos Andrés, “Relevancia de la investigación jurídica en el desarrollo de competencias de litigación: armonización del modelo pedagógico con diseño curricular basado en competencias y el rol tradicional de las universidades chilenas en la formación de futuros abogados”, *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*, México, tomo 2, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016, p. 407

las escuelas de derecho muestra la preocupación por una formación mucho más profesionalizante de los egresados.<sup>324</sup>

En este orden de ideas, a pesar de una preocupación generalizada, por el establecimiento de un enfoque de enseñanza tendiente a la profesionalización de los egresados de las escuelas de derecho, ello no escapa a posturas disconformes, que argumentan una desvalorización de la función universitaria, dirigida a la satisfacción de las necesidades del mercado. Quienes apoyan esta postura ven en la labor universitaria una dignificación de la propia esencia del ser humano, pues conciben a estas instituciones como verdaderos entes generadores del conocimiento y no únicamente abastecedores de recursos humanos.<sup>325</sup>

Los posicionamientos anteriores muestran una aparente fragmentación del conocimiento jurídico entre lo “teórico” y lo “práctico”, en el que parecen existir discursos opuestos que dejan ver un malestar generalizado de los alumnos y egresados de las escuelas de derecho. Es una realidad que en razón del método de enseñanza que priva en nuestro país, los estudios prácticos se presentan de manera escasa en las escuelas de derecho; sin embargo, la finalidad no es declarar la supremacía de lo teórico sobre lo práctico o viceversa, sino buscar su cohesión.

Cabe precisar que la dicotomía entre lo teórico y lo práctico en el mundo del derecho es mucho más antigua que el malestar que genera en los estudiantes en la actualidad. Ya en la antigua Roma se distinguía entre el jurista y el orador. El primero, era quien atendía consultas y evaluaba dictámenes, aconsejando al cliente en la decisión o resolución del problema jurídico, mientras que el orador, acompañaba y asesoraba al cliente en la batalla forense ante el tribunal.<sup>326</sup>

Grandes oradores como Marco Tulio Cicerón consideraron que la ciencia de los juristas era inferior a la retórica; desde entonces continúa hasta nuestros días

---

<sup>324</sup> Barrena, Cristián Aedo, *op. cit.*, p. 104

<sup>325</sup> Villalón Esquivel, Jorge Alejandro y Álvarez Cerezo, Carlos Andrés, *op. cit.*, p. 408

<sup>326</sup> García Garrido, Manuel Jesús, *Derecho Privado Romano. Casos, Acciones, Instituciones*, t. I, 14<sup>a</sup> ed. Madrid, Ediciones Académicas, 2005, p. 107

donde los abogados dedicados al litigio desestiman la labor de los académicos e investigadores.<sup>327</sup> En lo particular se considera que el repudio entre lo teórico y lo práctico es una vieja tradición que solo alimenta una disociación equivocada.

Al cuestionarse sobre el tipo de enseñanza que debería privilegiarse en el derecho, juristas destacados como Rafael De Pina; discurrían hace más de sesenta años, que la enseñanza del derecho, como la de cualquier otra disciplina, “si se quiere sea eficaz y útil, no puede ser más que teórica-práctica”.<sup>328</sup> De Pina entendía que los maestros de las diversas instituciones que en ese entonces impartían clases de derecho eran proclives a preferir el enfoque teórico sobre el práctico; sin embargo, señalaba desde hace más de 70 años el deber de todas las instituciones académicas de velar por el equilibrio entre la teoría y la práctica.

El maestro de Pina consideraba; parafraseando a Francesco Carnelutti, que aquel abogado que conoce de leyes, pero no ha tenido nunca ante sus ojos un contrato, una demanda, una sentencia, era como un zoólogo que nunca ha visto los animales que debería estudiar. Al respecto, es relevante anotar que la separación entre la teoría y la práctica ocurre generalmente por una confusión de esta última, pues la práctica no se reduce a la actividad forense, esta es sólo una de sus manifestaciones, la práctica del derecho se encuentra presente en todos aquellos ámbitos donde es aplicado, como lo es la actividad legislativa, jurisdiccional, notarial e incluso en la administración pública, por citar algunos ejemplos.<sup>329</sup>

Desafortunadamente, cuando se infiere la necesidad de asignaturas con mayor contenido práctico, se piensa en aspectos menores de la profesión jurídica relacionados con el quehacer diario del abogado. Se piensa en consecuencia en

---

<sup>327</sup> *Ídem*.

<sup>328</sup> Pina, Rafael, “Teoría y práctica en la enseñanza del derecho”, *Revista de la Facultad de Derecho de México*, México, núm. 17-18, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1955, p. 261. Consultado el 20 de marzo de 2020 en <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/facdermx/cont/17/dtr/dtr11.pdf>

<sup>329</sup> *Ibidem*, pp. 261-265.

una noción muy estrecha de práctica, en aspectos y minucias procedimentales más que en actividades propiamente del ejercicio profesional del licenciado en Derecho”<sup>330</sup>

Juan Antonio Pérez Lledó, de la Universidad de Alicante expresa que la mayoría de las veces, cuando se piensa en la práctica, erróneamente se concibe una labor destinada al conocimiento sobre el llenado de papeles. Estima que un gran número de alumnos egresados de la licenciatura en derecho al terminar la carrera tienen la sensación de que no han aprendido nada de la profesión jurídica por no dominar el lenguaje jurídico forense para la redacción de una demanda; por no haber aprendido derecho fiscal al no saber presentar una declaración de impuestos, incluso se preocupan por no saber en qué parte de una hoja estampar su firma.<sup>331</sup>

Los estudios prácticos que necesita la enseñanza del derecho no representan; por lo menos en esencia, el saber llenar formatos y aprender un lenguaje forense, pues dichas labores las pueden desempeñar incluso aquellos que no pasaron por las aulas de la facultad de derecho. Obviamente, cuando el egresado se enfrenta a estas nuevas tareas; como cualquier actividad nueva, tendrá dificultades en su desarrollo; no obstante, son aprendizajes que en poco tiempo dominará y no representan los conocimientos verdaderamente valiosos que deben transmitir las facultades de derecho.

El aprendizaje práctico que los alumnos muchas veces reclaman consiste en actividades de carácter rutinario como el llenado de formas, el lenguaje forense o el formato de los documentos que va a elaborar en su desempeño profesional. Este es un conocimiento que en muy pocos meses en el ejercicio profesional adquirirán y que puede ser aprendido también en las clínicas jurídicas con que cuentan varias escuelas de derecho. En consecuencia se puede afirmar que el

---

<sup>330</sup> Lledó, Juan Antonio Pérez. “Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho”, *Academia: revista sobre enseñanza del derecho*, Buenos Aires, vol. 5, núm. 9, 2007. p. 98

<sup>331</sup> *Ídem.*

verdadero conocimiento práctico del derecho es muy distinto al que comúnmente se piensa.<sup>332</sup>

La necesidad de asignaturas de carácter práctico es de especial importancia; sin embargo, para ello es sumamente importante definir qué tipo de práctica se pretende implementar, pues será imposible para una institución académica brindar los conocimientos prácticos de los múltiples perfiles y funciones que desempeña un profesional del derecho.<sup>333</sup>

Lo anterior significa que no será posible proporcionar los conocimientos prácticos del abogado postulante; en las diversas áreas del derecho como lo son civil, penal, laboral, mercantil fiscal, etc., así como del abogado de empresa, del juez, del ministerio público, del notario, del ejecutor de Hacienda, del asesor legislativo, del docente, del investigador, etc. “La práctica que debe preponderarse es aquella que busca una formación más metodológica que capacite en general para el manejo del derecho en las más variadas profesiones jurídicas”.<sup>334</sup>

Así, los contenidos prácticos a incorporar en una licenciatura en derecho deben ser entendidos también como un conjunto de habilidades con un enfoque más cercano a la técnica jurídica, cabe aclarar que no se debe confundir este término con las técnicas de investigación jurídica, destinadas a conocer, concebir y construir el derecho o más precisamente las teorías acerca del mismo.<sup>335</sup>

La técnica jurídica a la que se hace referencia es aquella que consiste en la aplicación de los conocimientos teóricos a la solución de los problemas prácticos

---

<sup>332</sup> Londoño Toro, Beatriz. “Los cambios que requieren las clínicas jurídicas iberoamericanas. Estudio de caso en seis países de la región”, *Boletín mexicano de derecho comparado*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, vol. 49, núm. 146, 2016, pp. 119-148.

<sup>333</sup> Fix-Zamudio, Héctor, “Algunas reflexiones sobre la enseñanza del derecho en México y Latinoamérica”, *Anuario Jurídico VI*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1979, pp. 159-175.

<sup>334</sup> Lledó, Juan Antonio Pérez, *op. cit.*, p. 99

<sup>335</sup> Flores, Imer B., “Prometeo (des) encadenado...” *cit.*, p. 61

del derecho, identificando para ello al menos dos momentos; uno aplicado a la creación de normas jurídicas generales y abstractas, que consistieran en el ejercicio de la técnica legislativa y otro a la producción de normas jurídicas particulares y concretas; siendo esta la técnica judicial.<sup>336</sup>

En los planes de estudios de las principales escuelas de derecho del país, las técnicas tanto legislativas como judiciales deberían ser capitales en la enseñanza del derecho, pues con su estudio, los alumnos podrán adquirir un número importante de habilidades íntimamente relacionadas con su futuro quehacer jurídico. Pues tendrían competencias para la redacción de normas generales y abstractas, para la reformulación de disposiciones jurídicas, así como la expulsión de preceptos jurídicos del sistema normativo.

El ejercicio de técnicas de carácter jurisdiccional capacitaría a los alumnos para disertar sobre el derecho aplicable a casos concretos y en consecuencia para la solución de conflictos de intereses mediante el uso de reglas y principios. El dominio de estas técnicas permitiría a los egresados de las escuelas de derecho ejercitar su capacidad de decisión y ponderación para la solución de problemas. Asimismo, se alentaría la capacidad de interpretación y argumentación con el ánimo de justificar sus afirmaciones, tarea que llevarían a cabo cuando se desempeñasen en órganos judiciales.<sup>337</sup>

El desarrollo de técnicas de tipo legislativo y jurisdiccional no están destinadas exclusivamente a la formación de legisladores y jueces; sino que representa la posibilidad de dotar a los egresados de habilidades, destrezas y competencias estrechamente relacionadas con cualquier área del derecho. Para aclarar lo anterior basta con recordar que los funcionarios de la administración pública también elaboran normas generales, e incluso emiten resoluciones que

---

<sup>336</sup> *Ibidem*, p. 62

<sup>337</sup> Serna De La Garza, José María. "Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México", *Boletín mexicano de derecho comparado*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, vol. 37, núm. 111, 2004, p. 1060.



ponen fin a procedimientos administrativos y para ello, deben de gozar de técnicas formalmente concebidas como legislativas y jurisdiccionales.

Junto con las asignaturas que ya existen en los planes de estudios de las diferentes escuelas de derecho; destinadas a la práctica forense de las principales áreas del derecho, mismas que en algunos casos deberían incrementarse en número, también sería propicio implementar asignaturas destinadas a desarrollar en los alumnos una serie de habilidades, destrezas, actitudes y competencias relacionadas con las técnicas descritas en los párrafos anteriores y con ello acabar con esa falsa idea “de que las facultades de derecho no pueden enseñar experiencia porque ésta sólo se aprende en el mundo profesional y en la vida diaria”.<sup>338</sup>

Al revalorizar las asignaturas de carácter práctico, es imprescindible hacer un análisis, aunque breve de la naturaleza de las asignaturas identificadas como teóricas, mismas que han dado forma a un modelo de enseñanza del derecho cuya modificación es solicitado por los diversos operadores jurídicos. De la afirmación anterior se presenta una interrogante sumamente importante; si la dicotomía entre lo teórico y lo práctico es tan antigua y existe un sentimiento generalizado que reclama en los alumnos habilidades prácticas, ¿qué lleva a la mayoría de las escuelas de derecho, por lo menos a las señaladas como las más importantes, a mantener un bloque de asignaturas inmodificable para la formación de un jurista?

La interrogante señalada abre la puerta a una segunda cuestión, ¿cuál es el motivo que guía a los alumnos a una dolencia por el estudio de asignaturas teóricas y en su lugar prefieran las practicas? Lo anterior a pesar de que, en la mayoría de los casos, se confunde la práctica únicamente con las clases forenses, mismas que como ya se dijo, representan sólo un elemento del ejercicio profesional.

Sobre la respuesta a estas dos preguntas, las razones aportadas por Juan Antonio Pérez Lledó son tan lógicas, pero que por su naturalidad escapan a simple vista. En primer lugar, se debe apreciar que no toda la teoría que se brinda en las aulas de derecho es buena. Los alumnos aborrecen la mala teoría, aquella “que se recrea en el vicio academicista de una filología escolástica, plagada de citas, en

---

<sup>338</sup> Flores, Imer B., “Prometeo (des) encadenado...” *cit.*, p. 65.

torno a las opiniones de un sinfín de autores enfrascados en discusiones bizantinas carentes de toda relevancia práctica.”<sup>339</sup>

La mala teoría elabora conceptos, los clasifica y los interpreta sin mostrar al estudiante sus consecuencias jurídicas, prácticas, sociales, morales y políticas. Esta mala teoría aporta en muchos casos conceptos descontextualizados, desconectados de la realidad que les sirvió de base. Como muestra de lo anterior basta con recordar cuantas veces durante los estudios jurídicos son revisadas clasificaciones de diversas áreas del derecho sin que estas realmente se encuentren justificadas y tengan otra razón de ser que haber sido elaboradas por juristas renombrados de mediados del siglo pasado.

La verdadera teoría que debería impartirse en las aulas de las escuelas de derecho es aquella que elabora conceptos agrupando materiales de forma adecuada para una más fácil comprensión del derecho, que muestra los resultados de verdaderos estudios jurídicos mediante el establecimiento de reglas y principios que tendrán una injerencia directa con la realidad de la sociedad y en consecuencia con la labor que deberá desempeñar el futuro jurista.

Los estudios teóricos que realicen los estudiantes de derecho deben otorgarle la capacidad de comprender los fenómenos que se presentan en cada una de las áreas de derecho con el propósito de resolver los problemas que de ellos deriven, aunque sea en un nivel meramente teórico, pues las soluciones propuestas deberán tener una repercusión en la realidad del derecho en sus diferentes áreas. Cabe anotar que “con frecuencia es el trabajo más teórico el que resultará ser de sorprendente valor práctico”<sup>340</sup>

Las asignaturas teóricas del derecho no son esencialmente malas y en contraposición con las prácticas estas últimas tampoco son mejores. Lo que ocurre en nuestro sistema jurídico; problemática que se comparte con diversos países latinoamericanos, no es sólo un déficit de asignaturas dirigidas a la práctica profesional, sino también una deficiencia en asignaturas de carácter teórico,

---

<sup>339</sup> Lledó, Juan Antonio Pérez, *op. cit.*, p. 101.

<sup>340</sup> Flores, Imer B., “Prometeo (des) encadenado...” *cit.*, p. 66

caracterizada por la dogmática jurídica que distrae tanto alumnos como profesores de la verdadera sustancia de los conocimientos teóricos; es decir, la declaración de principios y afirmaciones objeto de verificación en la realidad tendientes a repercutir en ella.

La ausencia de asignaturas verdaderamente prácticas y teóricas es la razón que ha motivado la tradicional separación entre la teoría y la práctica, generando en consecuencia modelos que terminan por formar a egresados que no tienen un dominio real de ninguna de las dos; pues como ha quedado demostrado a lo largo del presente apartado, la deficiencia de la primera genera necesariamente la de la segunda.

La problemática descrita impide dotar a los egresados de las escuelas de derecho de una formación intelectual consistente para entender de verdad el fenómeno jurídico en su dimensión social, histórica, filosófica y política. Asimismo, despoja a los futuros abogados de una visión real del derecho en la práctica cotidiana y en consecuencia una falta de capacidad en la práctica profesional.<sup>341</sup>

En razón de lo anterior, es innegable el deber de superar el divorcio entre la enseñanza y la experiencia del derecho, el *derecho en libros* y el *derecho en acción*, pues nada impide que ambas puedan estar en comunión, toda vez que la dicotomía entre la teoría y la práctica resulta ser una falacia.<sup>342</sup> Por ello uno de los grandes retos de la enseñanza del derecho es que sea a la vez teórica y práctica, en el sentido que se ha precisado en el presente apartado.

Finalmente es relevante apuntar que la división entre conocimientos teóricos y prácticos también tiene como origen las técnicas de la enseñanza del derecho que ha privado desde hace muchas décadas; sin embargo, este rubro será analizado con detenimiento en los siguientes dos capítulos de la presente investigación.

---

<sup>341</sup> Quintero, Sandra Patricia Duque et al., “La popularización del derecho en el consultorio jurídico: una apuesta por una educación jurídica con relevancia social”, *Advocatus*, Barranquilla, vol.13, núm. 26, Universidad Libre Seccional, 2016, p. 66

<sup>342</sup> Flores, Imer B., “Prometeo (des) encadenado...” *cit.*, p. 65

### 3. Las asignaturas de investigación

Aquellos que se han formado en las aulas de las facultades y escuelas de derecho han experimentado la sensación de encontrarse con asignaturas que aparentemente guardan una mayor importancia respecto de otras. Asignaturas relacionadas con el derecho constitucional, civil, penal o mercantil despiertan mayor interés en los alumnos, lo cual puede obedecer a la afinidad con sus contenidos o la perspectiva de un futuro desarrollo profesional en una de estas áreas. El resto de las asignaturas son consideradas como relleno e incluso como cultura general.

Dentro de estas asignaturas olvidadas y desdeñadas se encuentran las de carácter interdisciplinario, las relacionadas con la filosofía y aquellas vinculadas con la metodología y la investigación; este grupo de asignaturas; contrario a lo que ocurre con las denominadas “prácticas” no son reclamadas por los alumnos. La queja por un mayor número de asignaturas prácticas es una voz común en los pasillos de las facultades de derecho, pero jamás ha sido un reclamo contar con un mayor contenido filosófico, más asignaturas relacionadas con la historia, la economía, la sociología y mucho menos se ha alzado la voz de los alumnos por mayores contenidos de carácter metodológico o investigativo, a esta última se dedican las siguientes líneas.

Como se observó en el comparativo de asignaturas de los planes de estudios de las principales escuelas de derecho en el país, las asignaturas relacionadas con la investigación son mínimas, dos en el mejor de los escenarios. Lo anterior muestra un desinterés generalizado de las instituciones educativas que no sólo afectará a los alumnos en su futuro desempeño profesional, sino que va en contra de la propia naturaleza humana, en contra de ese investigador primario, ese niño interior que cuestiona todo lo que observa.<sup>343</sup>

---

<sup>343</sup> González Galván, Jorge Alberto, “Educación jurídica, investigación y derechos humanos inteligentes”, *Boletín mexicano de derecho comparado*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, vol. 46, núm. 137, 2013, pp. 499-527.

Dejar de investigar implica que el hombre renuncie a preguntarse constantemente por los fenómenos que le rodean y en consecuencia ser incapaz de modificar su entorno y elaborar respuestas a los problemas que se le presentan diariamente. A pesar de la importancia que la investigación representa para el desarrollo tanto individual como colectivo, las escuelas de derecho no han llevado a cabo esfuerzos importantes para resaltar el valor de la investigación en el ámbito que les corresponde.

Parece paradójico que las instituciones de educación superior, en específico las escuelas de derecho no muestren mayor preocupación por aportar a sus alumnos técnicas y herramientas para la investigación, cuando la comunidad jurídica está totalmente consiente de la necesidad de una mejora en este rubro, muestra de la disconformidad anterior se aprecia de manera tajante en los textos de Martín Eduardo Pérez Cazares, quien señala que la mayoría de la investigación jurídica no tiene una utilidad práctica y la existente no responde a las necesidades actuales, pues son obras sin ninguna trascendencia para el orden jurídico que generalmente comentan una doctrina o una ley.<sup>344</sup>

Este autor insiste en señalar que las investigaciones existentes, son de índole dogmático, cuando lo que se requiere es conocer nuevas teorías que profundicen en aspectos de la realidad social. La investigación jurídica debe desarrollar nuevos conceptos, ideas, instituciones y enfoques metodológicos. Asimismo, debe vincular la teoría con la práctica en una búsqueda por verificar la eficiencia de las normas que integran el sistema jurídico y en su caso proponer su eliminación, sustitución o adecuación.<sup>345</sup>

Los señalamientos realizados, aunque severos muestran la realidad de la investigación jurídica en México, de ahí que no sorprenda que juristas como Jorge Witker señalen que la investigación jurídica se encuentra en una crisis generalizada

---

<sup>344</sup> Cázares, Martín Eduardo Pérez, "Problemas de la investigación jurídica y su enseñanza en nivel de posgrado en México", *Academia: revista sobre enseñanza del derecho*, Buenos Aires, vol. 12, no 23, 2014, p. 253-274.

<sup>345</sup> *Ídem*.

en América Latina. Este autor indica las causas de esta crisis, encontrando principalmente cuatro razones; el predominio de la concepción positivista y formalista del derecho; el aislamiento de los estudios jurídicos respecto al resto de las ciencias sociales; la aparente disociación entre los estudios teóricos y prácticos y la enseñanza tradicional del derecho basada en la clase magistral, cuyas características impiden a los alumnos desarrollar habilidades críticas y creativas.<sup>346</sup>

La problemática descrita por Witker muestra un círculo vicioso que desde hace varias décadas ha originado la falta de investigaciones jurídicas en número y calidad en nuestro país. Parte por concebir a un cuerpo de docentes formados bajo una perspectiva limitada del derecho; el formalismo jurídico al que ya se hizo referencia en apartados anteriores, quienes ante la falta de una visión interdisciplinaria transmiten a sus alumnos o discípulos una manera equivocada de hacer investigación en el campo del derecho, pues su formación les impide sembrar en sus alumnos una aptitud crítica, creativa y participativa propia del verdadero conocimiento científico. El círculo se completará cuando estos alumnos se conviertan en los futuros docentes que replicarán el modelo bajo el cual aprendieron a investigar.

La investigación jurídica es necesaria no solo para el desarrollo profesional de los alumnos, sino para la sociedad en general; sin embargo, se encuentra presa por los cuatro obstáculos claramente señalados por Witker, a los cuales Yennesit Palacios Valencia, agrega el reto que implica para el derecho la actual dinámica social. La aparición continua de nuevas tecnologías, su utilización para el desarrollo de múltiples actividades que impactan en la sociedad, la disminución de las barreras físicas y en general una nueva manera de relacionarse entre los miembros de una

---

<sup>346</sup> Witker, Jorge, "Hacia una investigación jurídica integrativa", *Boletín mexicano de derecho comparado*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, vol. 41, núm. 122, 2008, p. 943-964.

comunidad digital, exigen que el derecho se adapte rápidamente para regular los nuevos fenómenos que surgen de este nuevo modelo de interacción.<sup>347</sup>

Como acertadamente lo expresa Yennesit Palacios la investigación jurídica no puede ser considerada como una herramienta accesoria, secundaria y subsidiaria; como sucede en la mayoría de las escuelas de derecho que la relegan e incluso la eliminan de sus planes de estudio, sino todo lo contrario, pues una correcta formación en el área de la metodología de la investigación dotará a los alumnos de competencias argumentativas, cognitivas, investigativas, interpretativas, comunicativas y por supuesto analíticas; que deben ser promovidas por las instituciones educativas y sus docentes para formar profesionales que sean críticos de la realidad y así cumplir con una función social, la formación de juristas.<sup>348</sup>

Cabe precisar que con la revalorización de la investigación que se sugiere en los planes y programas de estudios de las escuelas de derecho, no se busca que la totalidad de los alumnos dirijan su desarrollo a este campo profesional, sino que se pretende evidenciar la necesidad de herramientas metodológicas por parte de los alumnos para su futuro desarrollo profesional, así como la urgencia de motivar a los estudiantes de derecho a desarrollar investigaciones serias para la solución de los problemas que aquejan a la sociedad

En correspondencia con las ideas anteriores, Fix Fierro distingue entre la investigación encaminada a resolver los problemas que se suscitan en el ejercicio profesional de las diversas actividades jurídicas, a la que denomina investigación jurídica de “primer nivel” y la investigación dirigida a plantear y dar solución a las cuestiones que proyecta el conocimiento jurídico mismo, a la cual denomina investigación de “segundo nivel”. Cabe precisar que ambos niveles de investigación; aunque dirigidos a propósitos diferentes, son sumamente necesarios para la

---

<sup>347</sup> Yennesit Palacios Valencia, “La investigación como necesidad social en la enseñanza del derecho” *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*, México, t. 2, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016, pp. 71-81.

<sup>348</sup> *Ídem*.

formación del alumno de derecho, para el avance de la ciencia jurídica e incluso para la sociedad.<sup>349</sup>

Cuando se piensa en la investigación viene de manera inmediata a la mente una imagen donde se visualiza a un cúmulo de científicos de avanzada edad, de largas barbas y ataviados con batas blancas que se encuentran en un laboratorio mezclando sustancias y realizando experimentos con roedores. Ante esta imagen tan básica de la investigación científica, es complejo; por lo menos en un primer acercamiento, encontrar su vinculación con las actividades que realiza un abogado; sin embargo, en adición a lo sostenido por Fix Fierro, todas y cada una de las ocupaciones y funciones jurídicas requieren de la investigación, pues cada una de ellas plantea problemas que se deben resolver en el ejercicio profesional.

Como se expresó en párrafos precedentes, la investigación parte de una característica propia del ser humano que es la curiosidad, misma que reside en darle explicación a los fenómenos y acontecimientos que se le muestran, por ello la investigación puede originarse en cualquier escenario y motivarse por todas aquellas actividades que desempeñan los operadores del derecho que buscan dar solución a un problema. Los abogados postulantes que llevan la defensa de particulares, los jueces encargados de dirimir una controversia, los funcionarios de la administración pública que deben tomar una decisión, todos ellos deben realizar una búsqueda de aquellos elementos que le son indispensables para resolver de manera asertiva la disyuntiva que se les presente y con ello estarán realizando una actividad investigativa.

Si todas las actividades que desarrollan los operadores del derecho en su vida profesional están vinculadas estrechamente con el desarrollo de acciones

---

<sup>349</sup> Fix-Fierro, Héctor, “El papel de la investigación jurídica en la educación superior. Breves reflexiones desde México”, *Actas del Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria*, Santiago de Chile, 2010, pp. 1-8. Consultado el 20 de marzo de 2020 en [https://archivos.juridicas.unam.mx/www/site/lineas-investigacion/metodologia-investigacion/E\\_book/3HectorFixFierro.pdf](https://archivos.juridicas.unam.mx/www/site/lineas-investigacion/metodologia-investigacion/E_book/3HectorFixFierro.pdf)



relacionadas con la investigación; por lo menos en un primer nivel, como lo sugiere Fix Fierro, en consecuencia es un error que el número de asignaturas dedicadas en los planes de estudios a este tipo de actividades sea casi nulo, a menos que este tipo de habilidades y competencias sean conferidas a los alumnos de manera transversal en las demás asignaturas, lo cual se estima poco probable. La actual formación de los alumnos de derecho se encuentra destinada a crear profesionales incapaces de resolver los problemas propios de la actividad jurídica.

La deficiencia formativa señalada es motivada también por la falta de un enfoque problemático del derecho en su enseñanza. Se coincide con Fix Fierro, al afirmar que es ineludible concientizar a los alumnos que el derecho es un fenómeno social complejo que no se puede estudiar y mucho menos ejercer de manera aislada en relación con el resto de los fenómenos que ocurren en la sociedad. Desafortunadamente la enseñanza actual del derecho está dirigida a la acumulación de información por parte del alumno y no le provee de herramientas de carácter metodológico para la solución de los problemas que se le presentarán en la vida profesional, situación que se agrava cuando es desconocida la vinculación del derecho con otras disciplinas.<sup>350</sup>

La utilidad de la investigación y en consecuencia la necesidad de incidir en su incorporación en mayor medida en los planes y programas de estudios no solamente trasciende en la actividad profesional del abogado, sino que encuentra su justificación en los beneficios que puede dar a la sociedad la propuesta de soluciones reales que ayuden a transformar su entorno, pues el derecho participa de una característica dicotómica muy particular; puede mantener la uniformidad y estancamiento de las relaciones sociales o puede buscar el mejoramiento de estas, siendo la investigación el motor que impulse los cambios en beneficio de la comunidad. Es a este tipo de investigación la que se entiende como de segundo nivel.

---

<sup>350</sup> *Ídem.*

Un alumno de derecho que cuente con las herramientas metodológicas idóneas para la investigación desarrollará necesariamente un pensamiento crítico e innovador, lo cual estimulará la búsqueda de nuevas respuestas y en consecuencia la propuesta de soluciones a los problemas que presente su entorno social. Los profesionales que cuenten con una correcta formación metodológica serán sujetos reflexivos, activos y críticos, listos para transformar la sociedad en la que viven en una actitud de búsqueda de conocimientos y mejoramiento continuo; sin embargo, las instituciones educativas poca atención ponen a este rubro, situación que se ve replicada por la política pública que no incentiva la investigación en las ciencias sociales.

Para lograr la revalorización de los estudios de investigación y que estos sean tomados en consideración por las políticas públicas y en consecuencia los frutos de las investigaciones puedan ser llevados a la realidad en beneficio tanto de los propios alumnos como de la sociedad, se debe comenzar; como lo sugiere Jorge González Galván, por impartir los métodos y técnicas de investigación jurídica con eficiencia desde la licenciatura y no esperar hasta el posgrado; cuando la formación de los alumnos está por terminar. En segundo lugar, los proyectos de investigación deben contener de manera expresa la propuesta, la utilidad, el aporte, es decir, el impacto de beneficio social del trabajo a emprender.<sup>351</sup>

Si a los alumnos no le son transmitidas adecuadamente las estrategias de investigación idóneas; y no son superados los obstáculos señalados en el presente apartado, no será posible exigirles que sus trabajos escolares sean buenos y mucho menos que sus investigaciones escolares sean las mejores. La falta de habilidades en el área de investigación tendrá un triple efecto negativo en los estudiantes de derecho, limitará su desempeño académico tanto en la licenciatura como en el

---

<sup>351</sup> González Galván, Jorge Alberto, *Tópicos sobre enseñanza de la metodología de la investigación jurídica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, p. 16. Consultado el 15 de marzo de 2020 en [https://archivos.juridicas.unam.mx/www/site/lineas-investigacion/metodologia-investigacion/E\\_book/8JorgeGonzalezGalvan.pdf](https://archivos.juridicas.unam.mx/www/site/lineas-investigacion/metodologia-investigacion/E_book/8JorgeGonzalezGalvan.pdf)

posgrado, le impedirá desarrollarse adecuadamente en su futura actividad profesional y finalmente la sociedad no vera llegar las respuestas que desde el derecho pudieran surgir para el mejoramiento de su entorno.

#### 4. *La filosofía del derecho*

Las asignaturas relacionadas con la filosofía del derecho representan otro elemento que ha sido relegado en los planes y programas de estudios de la mayoría de las escuelas de derecho, dicha afirmación encuentra respaldo en la ausencia de este tipo de contenidos en aquellas instituciones que son consideradas como las mejores escuelas del país para estudiar derecho. Imber B. Flores discurre en el mismo sentido, al expresar que la filosofía del derecho es observada generalmente como una asignatura periférica que ha sido considerada insignificante, inútil y sin valía para los operadores jurídicos, coincidiendo en su inexplicable exclusión de los planes de estudios.<sup>352</sup>

El origen del desencanto por la filosofía del derecho no es fortuito y al igual que los demás elementos que han sido señalados como ausentes dentro de los planes y programas de estudios, la falta de interés por los estudios filosóficos en el derecho se encuentra motivado por el predominio de la concepción positivista y formalista del derecho; la falta de conocimiento de otras disciplinas no jurídicas; la supuesta disociación entre los estudios teóricos y prácticos, así como la enseñanza tradicional del derecho basada en la clase magistral.

Esta cuarteta de elementos que no solo siguen presentes en nuestro sistema jurídico sino también en su enseñanza, motivan que asignaturas como la filosofía del derecho sea desestimada. Cabe precisar que al igual que en su momento se indicó que no era posible desestimar la teoría sobre la práctica en el derecho, sino que lo verdaderamente importante es formar a los alumnos bajo

---

<sup>352</sup> Flores, Imer B., “La lucha por la filosofía del derecho (vis-à-vis la educación jurídica): métodos y problemas”, en Godínez Méndez, Wendy A. y García Peña, José Heriberto (coord.), *Metodologías: enseñanza e investigación jurídicas. 40 años de vida académica. Homenaje al doctor Jorge Witker*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2015, p. 415

conocimientos teóricos adecuados e idóneos, la filosofía del derecho ha sido demeritada porque ha sido expuesta de manera desafortunada en la mayoría de los casos por los profesores; pues sin entrar en el análisis de la metodología de la enseñanza; lo cual será analizado en el último capítulo de la presente investigación, se debe comenzar por expresar que la información que han transmitido de la filosofía del derecho ha sido parcial y segmentada.

La filosofía del derecho que se ha impartido es parcial en razón del dogmatismo jurídico que desde mediados del siglo pasado se disfrazó como la única manera de analizar el derecho y en consecuencia hacer ciencia de la materia jurídica. A través de esta idea del derecho difundida en México, se transmiten a los alumnos las características del positivismo jurídico con una escueta mención de otras corrientes jurídicas, situación que ha ocasionado que los contenidos de asignaturas de naturaleza filosófica sean muy parecidos a materias como teoría del derecho, lo que probablemente ha motivado su demérito.

Cabe precisar que la filosofía del derecho no es exclusivamente una explicación del recorrido histórico del positivismo y las corrientes jurídicas con las que ha tenido puntos de contacto dentro de su desarrollo histórico. El punto de partida de la filosofía del derecho es la reflexión sobre el derecho a lo largo de la historia, para que esta sirva de instrumento para el establecimiento de un diálogo con el derecho presente, con el derecho que es; acotando que cuando se hace referencia al derecho que es, este no debe ser identificado con el derecho positivo, sino con la naturaleza holística que se tiene del derecho para un lugar y tiempo determinado.<sup>353</sup>

En este sentido Ramiro Contreras afirma que la labor de la filosofía del derecho se desenvuelve bajo un contexto que busca ser una “reflexión sobre el derecho a lo largo de la historia presente y señalar los hilos de coherencia con el

---

<sup>353</sup> Contreras Acevedo, Ramiro, “Observaciones sobre la temática para la enseñanza de la filosofía del derecho” *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*, México, t. 2, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016, p. 65

pasado, sobre todo en la lógica de los paradigmas epistemológicos de la época que se aborda”.<sup>354</sup> En consecuencia para entender la filosofía del derecho; para estar en aptitud de reflexionar sobre el derecho, no se puede partir de una concepción unitaria, sino que se debe contar con una visión integral de lo que se ha discutido sobre el derecho.

De conformidad con lo anterior, Robert Alexy también señala que hacer filosofía del derecho consiste básicamente en un ejercicio de reflexión o reflexividad. Este autor afirma que la reflexividad es la propiedad más general del concepto mismo de filosofía y en consecuencia característica inherente de la filosofía del derecho, insistiendo que esta labor de reflexión debe estar acompañada por ese diálogo con las corrientes del pensamiento jurídico a las que ya se ha hecho alusión dentro del presente capítulo.<sup>355</sup>

Hasta este punto se puede afirmar que la filosofía del derecho no reside en la exposición de las características del positivismo jurídico y sus incidentes con otras corrientes del pensamiento jurídico, sino en un ejercicio de reflexión, mismo que de conformidad a Alexy está íntimamente ligado con tres ramas propias de la filosofía; la epistemología, la ontología y la ética, y que conllevan a plantearse tres cuestionamientos a saber; ¿Qué se puede conocer del derecho?, ¿Qué es el derecho? y ¿Cómo debería ser el derecho?

El estudio a cada una de las tres preguntas son las que deberían incorporarse en las asignaturas de filosofía del derecho. Ante esta afirmación vale la pena traer a este punto lo expresado por Ramiro Contreras, quien indica que “en los programas de licenciatura los alumnos no tienen el bagaje teórico necesario para identificar lo filosófico de la Filosofía del Derecho. Por ello el lugar para la enseñanza de la filosofía del derecho ha de estar en los programas de posgrado”, sin embargo, no se está de acuerdo con esta postura, pues contrario a lo señalado, los programas

---

<sup>354</sup> *Ídem.*

<sup>355</sup> Alexy, Robert, “La naturaleza de la filosofía del derecho”, *Doxa: cuadernos de filosofía del derecho*, núm. 26, 2003. pp. 148.

relacionados con la filosofía no solo deben estar presentes en los estudios de licenciatura, sino que idealmente deben incrementarse en número.

Es evidente que un alumno que se encuentre en el primer ciclo de la licenciatura en derecho no cuenta con las herramientas para indicar qué es el derecho o como debería ser, pero es obligación de la institución educativa y una necesidad que se le forme para ello. Para llevar a cabo la tarea anterior se sugiere que al parejo del resto de sus asignaturas el alumno tenga un primer contacto con la filosofía que lo ayude a comprender que es lo que puede conocer acerca del derecho, posteriormente se debe buscar que identifique qué es el derecho y al final de su formación la facultad debe dotarlo de las habilidades para que pueda el estudiante indicar como debería ser el derecho.

El hecho que el alumno tenga claro qué es lo que puede conocer acerca del derecho, qué es el derecho y cómo deberá ser, no es un conocimiento del que debiera prescindir un abogado; pues este no está dirigido a formar únicamente filósofos del derecho o investigadores, ya que la filosofía del derecho dota al alumno de una visión integral de su actividad profesional, cualquiera que esta sea y podrá en consecuencia entender el origen de las teorías que revise a lo largo de su formación, así como la aplicación práctica de los enfoques teóricos a los que ya se ha hecho referencia.

Cabe resaltar que la importancia de la inclusión de la filosofía del derecho no es una inquietud aislada, pues las voces que reclaman su reivindicación en el contenido de los planes y programas de estudios es añeja, una muestra de ello es la serie de conferencias impartidas en 1921 por Benjamín N. Cardozo; ministro de la Suprema Corte de los Estados Unidos en aquel entonces, en las cuales explicó que en los procesos judiciales los jueces se tienen que valer para la emisión de sus resoluciones de varios métodos; el filosófico, el histórico y el sociológico.<sup>356</sup>

---

<sup>356</sup> Cardozo, Benjamin N., *The Nature of the Judicial Process*, trad. Victoria Cisneros y Leonel Pereznieto Castro, Atizapán de Zaragoza, Pereznieto Editores, 1996, p. 12.

Imer B. Flores, en coincidencia y desarrollo de las ideas expuestas por Benjamín N. Cardozo indica que el método filosófico con frecuencia es sacrificado en nombre de los demás; sin embargo, es este el que permite comparar las diferentes soluciones que se pueden dar a un problema a través de un examen crítico de principios y las reglas, pues una de las características de la filosofía; que debe compartir con el derecho, es la inexistencia de verdades absolutas. Por lo anterior, coincide totalmente en considerar que la enseñanza de la filosofía en general y en particular la del derecho es elemental para la educación jurídica, pues ayudaría a la resolución de problemas no solo de lingüística y lógica, sino también de conflictos relacionados con reglas y principios, lo que hace evidente que la filosofía no es únicamente una herramienta de carácter teórico, sino que tiene repercusión en la actividad profesional de los operadores jurídicos.<sup>357</sup>

Por lo expuesto en este apartado, se concluye que dentro de los estudios que llevan a cabo los alumnos de las escuelas de derecho deben incluirse tanto asignaturas de filosofía en general, como de manera específica de filosofía en derecho y estas deben contar con una mayor presencia, contrario a lo que ocurre en la actualidad. No hacer estos cambios en los planes y programas de estudios, no solo implicará que los futuros abogados tengan una perspectiva parcial del derecho, sino que su falta de una comprensión integral afectará su desarrollo profesional, destruyendo así la afirmación que la filosofía es intrascendente pues no permea a la práctica.

Cabe expresar que la falta de un enfoque filosófico en los estudios de derecho también impacta a la sociedad en que los futuros abogados se desempeñen, pues la falta de respuesta a las interrogantes sobre qué se puede conocer del derecho, qué es el derecho y como debería ser, impiden que el sistema jurídico de un determinado lugar pueda ser objeto de crítica y consecuentemente de mejora, lo cual obviamente incide en la creación de nuevas estrategias de estructuración normativa en beneficio de la comunidad.

---

<sup>357</sup> Flores, Imer B., “Prometeo (des) encadenado...” *cit.*, p. 54

Todos los contenidos que se ha sugerido sean incluidos en los planes y programas de estudios, así como la revalorización de la propia concepción del derecho tienen como propósito asegurar la calidad en los estudios que se imparten en las escuelas de derecho y mejorar las condiciones y características del perfil del profesional jurídico que requiere nuestra sociedad; sin embargo, para su total concreción será imprescindible hacer uso de herramientas y conocimientos extraídos de otras latitudes y de otras áreas del conocimiento, terrenos que los profesionales del derecho somos reticentes a explorar, pero cuya inclusión en esta investigación es inexcusable, pues en adición a indicar qué debe aprender un estudiante de derecho, es preciso señalar cómo debe hacerlo. Los siguientes dos capítulos estarán dedicados a ese propósito.





## **CAPÍTULO TERCERO**

### **LA EDUCACIÓN JURÍDICA DEL DERECHO BAJO EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS**

#### I. LAS COMPETENCIAS Y LA EDUCACIÓN JURÍDICA

##### *1. La necesidad de un cambio de paradigma en la educación jurídica*

En el capítulo anterior se expusieron diversos elementos que deben ser incorporados en la educación jurídica con el propósito de asegurar su calidad, expresando que esta tarea para estar completa debe incluir otros ingredientes, por ello el presente capítulo está destinado a realizar una revisión de las condiciones que guarda la enseñanza y el aprendizaje del derecho, teniendo como principal punto de atención las competencias, concepto que fue aludido al final del primer capítulo cuando se elaboró el concepto de calidad de la educación superior.

Al respecto, es prudente iniciar señalando que la manera de enseñar el derecho en la mayoría de las instituciones educativas del país es esencialmente la misma, incluso podría expresarse que toda la educación superior en México comparte ciertas características sumamente definidas, por ello; guardando las debidas proporciones, las observaciones que se realizarán en las siguientes páginas pueden ser de utilidad para identificar la realidad de los estudios superiores en nuestro país y generar una propuesta para modificarlos con el objetivo de brindar una mejor educación en beneficio no solo de los alumnos y aquellos que participan de los procesos de aprendizaje, sino de toda la sociedad en general.

Las escuelas de derecho, tanto aquellas que podrían considerarse de larga tradición como las de reciente creación, comparten una serie de características que han identificado a la enseñanza del derecho desde hace ya mucho tiempo. El privilegiar la trasmisión de enormes cantidades de información acerca del contenido de las normas jurídicas y los conceptos derivados de estas es una constante en las instituciones educativas. Existe en consecuencia la idea tanto en alumnos como en educadores que un buen abogado será aquel que domine e incluso haya memorizado una gran cantidad de instrumentos normativos durante su preparación

universitaria, de ahí la existencia de una práctica arraigada en las escuelas de derecho donde el profesor se dedica a dictar la mitad de su clase y la otra mitad la utiliza para solicitar que los alumnos le reproduzcan lo que se había dicho en la clase anterior.<sup>358</sup>

Esta modalidad de aprendizaje, denominado también aprendizaje de mantenimiento consiste en la repetición de la información que se desea transmitir. Según Thomas Kuhn este tipo de aprendizaje tiene como objeto la adquisición de criterios, métodos y reglas fijas para hacer frente a situaciones conocidas y recurrentes; sin embargo, por su propia naturaleza no parece el más adecuado para la educación jurídica, pues los profesionales del derecho en la mayoría de los escenarios se enfrentarán a problemas o escenarios siempre nuevos y en consecuencia tendrán la necesidad de crear maneras novedosas para afrontar dichas dificultades.<sup>359</sup>

La cultura jurídica nacional como latinoamericana ha conceptualizado al aprendizaje de mantenimiento como la “*clase magistral*”, la cual consiste principalmente en una serie de monólogos que el profesor va dando a lo largo del semestre. Esta técnica de enseñanza enarbola la figura del maestro, que es visto como poseedor de un conocimiento casi absoluto del área jurídica cuya asignatura imparte y que a través de una exposición casi ininterrumpida comparte su

---

<sup>358</sup> Magaloni, Ana Laura. “Cuellos de botella y ventanas de oportunidad de la reforma a la educación jurídica de élite en México.” *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2006, p. 64.

<sup>359</sup> Kuhn, T., *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004, p. 34.

conocimiento con aquellos alumnos que tienen la fortuna de acudir al recital jurídico en turno.<sup>360</sup>

Si bien esta es la técnica que ha sido heredada por las primeras universidades que aparecieron en el mundo y los conocimientos que se pueden obtener a través de ella por parte de verdaderos especialistas en el tema son de gran utilidad, la clase magistral no puede ser la piedra angular de la enseñanza del derecho, sino una técnica adicional orientada hacia aquellas asignaturas que así lo requieran y en un número de clases que no puede abarcar la totalidad del curso. El objetivo no es reducir la utilidad de clase magistral a la nada, sino incorporarla a un nuevo enfoque de aprendizaje que dé puntual seguimiento a una estrategia establecida por las instituciones educativas en colaboración con otros sectores involucrados en el tema, ya que de lo contrario será imposible formar al nuevo profesional del derecho que reclama el mundo actual.

La clase magistral; limitada en muchas ocasiones por los conocimientos del profesor y alejada del plan de estudio y los programas diseñados por las instituciones académicas, ha generado que la actitud de los alumnos ante las exposiciones de sus profesores sea totalmente pasiva, pues si bien es cierto que, en muchas ocasiones el maestro a lo largo de su discurso es interrumpido con el ánimo de resolver dudas de los alumnos sobre lo que se está explicando, o que al finalizar la sesión realiza una serie de preguntas sobre lo que se dijo durante la clase, estos eventos incidentales no implican la existencia de un diálogo entre el alumno y el educador. La actitud anterior solo fomenta que el alumno pierda el interés en la clase y únicamente se prepare al final del curso para memorizar los apuntes de algún compañero con el objetivo de acreditar la asignatura y olvidar en poco tiempo lo supuestamente aprendido.

Autores como Jorge Witker adicionan que este tipo de enseñanza jurídica genera alumnos profundamente acrílicos y origina fenómenos que impiden un

---

<sup>360</sup> Madrazo Lajous, Alejandro. “¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Para qué? Análisis y crítica al modelo tradicional de enseñanza del Derecho en México”, *Academia. Revista de enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, 2006, vol. 4, núm. 7, p. 192.

aprendizaje significativo para los futuros profesionales del derecho. Expresa que se crea un verticalismo pues se establecen relaciones jerárquicas y de subordinación entre el profesor y el alumno, lo cual puede devenir en un autoritarismo al tener solo una de las partes del proceso de aprendizaje la voz. Witker coincide también en señalar que se corre el riesgo de que las fuentes originales del conocimiento jurídico sean omitidas por los docentes durante su exposición haciéndolas propias y que este tipo de enseñanza favorece el intelectualismo, en el cual se privilegia el desarrollo cognoscitivo mediante la memorización y la repetición, aislando el aula de clases de la realidad social. <sup>361</sup>

De la literatura existente en torno a la enseñanza jurídica, la mayoría de los autores coinciden en expresar que la clase o cátedra magistral al ser aparentemente la única técnica de enseñanza tanto en escuelas públicas como privadas de derecho debe ser sustituida o adicionada por otras, pues fomenta el autoritarismo, la memorización, la rigidez del pensamiento, así como la disociación de la práctica y la teoría. Expresan que los nuevos ingredientes de la educación jurídica deben promover contenidos que relacionen el derecho con otras disciplinas para que los alumnos puedan desarrollar destrezas en el manejo y sistematización de grandes volúmenes de información, capacidad para solucionar problemas, habilidades argumentativas, destrezas en comunicación oral y escrita, capacidad de negociación, creatividad, etc. <sup>362</sup>

Es extraño que, aunque la mayoría de los autores coinciden en señalar que la manera en que se enseña el derecho; basada en la clase magistral debe modificarse, preocupación que ha estado presente desde hace varias décadas tanto

---

<sup>361</sup> Witker, Jorge, “Docencia crítica y formación jurídica”, *Antología de Estudios sobre la enseñanza del derecho*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995, p. 222.

<sup>362</sup> Balcázar, Mónica Victoria Ruiz. “Formación VS. Información. Método de problemas y Cátedra Magistral en la educación jurídica en México”, *Letras jurídicas: revista de los investigadores del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la U. V.*, 2008, núm. 17, p. 13.

en México como en el resto del continente, sea escaso el material que indique de manera pormenorizada una propuesta de cómo hacerlo. Lo anterior quizá obedezca precisamente a esta barrera interdisciplinaria bajo la cual hemos sido formados los profesionales de derecho, lo que impide aportar sugerencias de cómo cambiar el aprendizaje y la enseñanza del derecho, pues parece que temas como la educación y la pedagogía son complicados para los abogados.<sup>363</sup>

Muestra de lo expresado en el párrafo anterior se observa en un texto de Alejandro Madrazo, quien señala que ante la diversidad de problemas que presenta la enseñanza del derecho, se puede partir para su solución desde una perspectiva pedagógica para estar en aptitud de utilizar las técnicas adecuadas; sin embargo, indica que esa perspectiva no es la que interesa para su reflexión sobre la enseñanza del derecho pues *“sería demasiado arriesgado adentrarnos en temas que, si bien son de gran importancia, no nos es posible analizar ni mucho menos criticar.”*<sup>364</sup> La afirmación anterior aporta indicios que quizá la respuesta a la interrogante de cómo mejorar la educación jurídica pudiera encontrarse al adentrarse en el mundo pedagógico; sin embargo, también da muestra de la reticencia para los juristas de entrar con mayor profundidad a un espacio que les es relativamente ajeno.

Otra pista que nos dirige hacia la búsqueda de ese algo que mejore la enseñanza del derecho se encuentra en las aportaciones hechas por Jerome Frank, quien no solo sirvió de referencia en el capítulo anterior para indicar qué contenidos debían agregarse a la enseñanza del derecho, sino que sus aportaciones también son valiosas al momento de dilucidar sobre cómo debe enseñarse el derecho. Este jurista norteamericano indicaba hace casi setenta años que quienes asisten a las escuelas de derecho deben aprender haciéndolo y no meramente leyendo o

---

<sup>363</sup> Serna de la Garza, José María. “Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México.” *Boletín mexicano de derecho comparado*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2004, núm. 111, p. 1048.

<sup>364</sup> Madrazo Lajous, *op. cit.*, p. 186.

hablando sobre cómo hacerlo. Reclamo que aún es persistente en los pasillos de las facultades de derecho hasta nuestros días, como se precisó en el capítulo anterior.<sup>365</sup>

De lo descrito en los párrafos anteriores, se aprecia la necesidad de un nuevo enfoque para la educación jurídica que centre su atención no en el docente y su capacidad de enseñanza, sino en el alumno y la preocupación por su capacidad de aprender. Un elemento que acompañado de diferentes técnicas de enseñanza; procedentes de la teoría pedagógica, impulsen el aprendizaje de los alumnos de derecho. Una formación profesional que satisfaga las necesidades actuales que requieren de operadores jurídicos que conozcan no solo el marco normativo, sino que cuenten adicionalmente con habilidades para su aplicación en casos concretos. Se está a la búsqueda de una educación superior jurídica de calidad para los egresados de las escuelas de derecho y esta se puede obtener a través del enfoque del aprendizaje basado en competencias, según se argumentará en el presente capítulo.

## *2. La naturaleza de las competencias*

El aprendizaje basado en competencias aplicado a la enseñanza jurídica ha sido poco explorado y los materiales que existen en su mayoría destacan los beneficios que traería su incorporación en las escuelas de derecho, pero no contienen una propuesta específica de cómo hacerlo. Por lo que al considerarse dentro de la presente investigación la educación por competencias un mecanismo para asegurar la calidad de la educación jurídica se vuelve imperioso respaldar esta afirmación mediante la exposición de las notas esenciales de la educación por competencias, su incorporación en el campo del derecho, así como su aplicación a través de las técnicas de aprendizaje adecuadas.

Como otros muchos conceptos en la pedagogía y el derecho, el término del enfoque basado en competencias tiene una variedad de significados, ya que este

---

<sup>365</sup> Jerome, Frank, “Una defensa de las escuelas de abogados”, en Böhmer, Martín F. (comp.), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Barcelona, Gedisa, 1999, p. 53.

fue acuñado de manera paulatina por los aportes de múltiples disciplinas, así como de diversas tendencias sociales y económicas. Por su parte, Sergio Tobón expresa que los antecedentes de las competencias se pueden encontrar principalmente en Chomsky, quien a principios de los años setenta propuso el concepto de competencia lingüística, entendiéndola como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo, originándose con esta definición el binomio de competencia y desempeño que serviría de base para la evolución del concepto y su consecuente desarrollo por otros teóricos.<sup>366</sup>

Otro enfoque disciplinar proveniente de la psicolingüística y la psicología cultural, indica que las competencias son concebidas como un concepto que está en la base de la interacción de las personas con el entorno. Para explicar lo anterior, Hymes entiende el concepto de competencia comunicativa como el empleo efectivo del lenguaje y de la lingüística en situaciones específicas de comunicación, teniendo en cuenta la demanda del entorno. Esta concepción permite observar la configuración de las características principales del enfoque por competencias cuando se amplía su campo de acción más allá de la comunicación.<sup>367</sup>

Las nociones anteriores son una muestra representativa de los múltiples aportes provenientes de diversas disciplinas para la concepción de las competencias; sin embargo, no es la determinación del presente capítulo hacer una reseña pormenorizada y exhaustiva de lo que han hecho diversos teóricos al intentar definir a las competencias, sino mostrar una concepción que recoja la riqueza de

---

<sup>366</sup> Tobón, Sergio, “Aspectos básicos de la formación basada en competencias”, *Talca: Proyecto Mesesup*, 2006, p. 2. Consultado el 26 de enero de 2020 en [https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_competencias.pdf](https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf)

<sup>367</sup> Hymes, Dell Hathaway, “Acerca de la competencia comunicativa”, *Forma y Función*, trad. de Juan Gómez Bernal núm. 9, Bogotá, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Bogotá, 1996, p. 13-37. Consultado el 06 de marzo de 2020 en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>



las expresiones que se han dado en el tema y otorgar así al lector un idea precisa y clara de lo que debe entenderse por competencias, pues solo de esta forma se podrá descubrir la vinculación que pueden tener con el derecho y las aportaciones para la mejora de la calidad en la enseñanza jurídica.

El término elegido es el elaborado por Sergio Tobón que, en adición a las referencias que obran en los textos de otros autores sobre las competencias, contempla también para su concepción la exigencia social de profesionales que egresen de las universidades no solo con un cúmulo de información y conocimientos, sino que se encuentren preparados para la vida y para el trabajo de calidad, ya que lo trascendental estará en saber cómo buscar, procesar, analizar y aplicar la información obtenida en las aulas universitarias. Asimismo, entiende que la economía también espera más de los universitarios, pues el sector empresarial exige que la institución educativa forme profesionales preparados para desempeñarse en un mundo globalizado y altamente competitivo.

Sergio Tobón expone que, si bien de la diversidad de definiciones que hay en torno a las competencias se puede extraer la naturaleza de este concepto, muchas de ellas tienen problemas por su reduccionismo o falta de especificidad, por ello el autor propone que las competencias deben ser entendidas como:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial

sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas.<sup>368</sup>

Se considera idónea la definición de Tobón ya que da respuesta a los reclamos provenientes de los ámbitos profesionales, empresariales, educativos e incluso gubernamentales, con independencia del área del conocimiento de la que provengan los egresados bajo el modelo de competencias, de ahí su importancia y el objeto de considerarla como referente para la presente exposición. Cabe resaltar que la definición en comento descansa sobre seis pilares conceptuales; a saber, procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, metacognición y ética. Lo anterior implica que cada competencia que sea diseñada en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje debe contemplar cada uno de estos seis elementos, que también impactarán obviamente en los procedimientos de evaluación que sean establecidos en su caso.

En la siguiente tabla son expresadas las definiciones de cada uno de los seis elementos sobre los cuales se basa la definición de competencias, así como la vinculación que guardan con dicho concepto:<sup>369</sup>

Elemento	Definición	Implicación en el concepto de "competencia"
Procesos	Son acciones articuladas que parten de información de entrada para alcanzar unos determinados resultados, en un ámbito organizacional y/o	Las competencias son procesos porque no son estáticas, sino dinámicas. En toda competencia hay información de entrada (información del contexto, conocimiento de lo que se va a

<sup>368</sup> Tobón, Sergio, "La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo", *Curso Iglu 2008*, México, Universidad Autónoma de Guadalajara, 2008, p. 5. Consultado el 7 de marzo de 2020 en [http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20\(Sergio%20Tob%C3%B3n\).pdf](http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf)

<sup>369</sup> *Ídem*.

	ecológico, mediante diversos recursos, con un inicio y un final identificables.	hacer, disposición a la actuación, motivación), procesamiento (análisis, comprensión, argumentación, proposición y actuación en el contexto) y unos determinados resultados (realización de una actividad, elaboración de un producto, resolución de un problema, etc.)
Complejos	Lo complejo consiste en un entretrejo de saberes en el marco de la multidimensionalidad y la evolución (orden-desorden-reorganización).	Las competencias son procesos complejos porque implican la articulación y aplicación en el tejido de diversos saberes y dimensiones humanas. En toda competencia son fundamentales las habilidades de pensamiento complejo como la metanoia, la flexibilidad, la hologramática, la dialógica y la metacognición. La actuación idónea implica a veces el afrontamiento de la incertidumbre.
Desempeño	Se refiere a la actuación en la realidad, mediante la realización de actividades y/o el análisis y resolución de problemas.	Las competencias son desempeños porque implican siempre una actuación en actividades y/o problemas plenamente identificables, con base en el proceso metacognitivo. Si en las competencias no hay aplicación, no se puede hablar de competencias, sino que es más pertinente emplear otros conceptos tales como capacidades, habilidades, saberes, etc. En toda competencia debe haber un procesamiento metacognitivo con el fin de buscar la calidad en lo que se hace, corregir errores y mejorar continuamente.

Idoneidad	Es actuar con base en criterios de calidad establecidos.	En toda competencia se busca la actuación idónea, y si la idoneidad no está presente entonces no puede plantearse que haya una competencia. Desde el enfoque complejo se aborda la idoneidad con base en criterios acordados y validados, sin afectar la flexibilidad, la creatividad ni la innovación.
Contextos	Son los entornos, ambientes, macrosituaciones y ámbitos en los cuales se desenvuelve el ser humano, como por ejemplo el contexto familiar, el contexto social, el contexto laboral-profesional, el contexto investigativo, etc.	Las competencias se ponen en actuación en uno o varios contextos, y ello implica que las personas deben aprender a abordar las características particulares de cada contexto, con sus significaciones y variaciones.
Ética	Es vivir con base en valores humanos, asumiendo la responsabilidad por los actos, y buscando el bien en lo personal, lo social, el ambiente y la misma humanidad,	En toda competencia debe haber un compromiso ético, y más que ético, antropeótico, buscando que la persona, en toda actuación, sea responsable consigo misma, la sociedad, el ambiente ecológico y la misma especie humana, tomando como base los valores universales de la justicia, la solidaridad, la protección del ambiente, la paz, la tolerancia, el respeto a la diferencia, etc.

Es relevante señalar que contrario a lo que expresan algunos detractores, la educación basada por competencias no es una moda. Es una tendencia que se ha propagado con éxito en el mundo educativo, pues como se desprende del cuadro anterior, tiene como intención que los alumnos posean un aprendizaje verdaderamente significativo en el cual no solo acumulen conocimientos, sino que

estos los puedan aplicar en la vida real según los contextos que se les presenten y dentro de los márgenes adecuados de respeto tanto de la sociedad como a su entorno.<sup>370</sup>

### *3. Las competencias en la educación superior y sus críticas*

La adopción del enfoque por competencias debe ser tomada con la mayor seriedad por las instituciones de educación superior, pues su implementación requiere un cambio gradual, como el que se propone en la presente investigación para los estudios de derecho. En un primer instante debe ser configurado el nuevo perfil del profesional que se necesita, en segundo término, los contenidos temáticos de los planes y programas de estudios deben ser objeto de análisis, modificación y actualización; elementos ya considerados en el capítulo anterior y, en tercer lugar, deben explorarse nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje. En el presente capítulo se afirma categóricamente que la adopción adecuada de la formación por competencias acercará a las instituciones educativas hacia una enseñanza jurídica de calidad pues su naturaleza es totalmente compatible con la configuración del licenciado en derecho, quien necesita ir más allá de un ejercicio profesional en abstracto, siendo las competencias un enfoque adecuado para esta labor.

En este orden de ideas, se tiene que los motivos que han impulsado la implantación del aprendizaje basado en competencias en la educación superior son variados; no obstante, uno de los principales es el interés por acercar las instituciones de educación superior a la sociedad y al ámbito laboral con el objetivo de brindar una educación de calidad, pues solo así los estudiantes contarán con conocimientos aplicables a la realidad y en consecuencia útiles para los diversos contextos en los que se desempeñen como profesionales. Lo anterior indica que debe existir pertinencia en los programas educativos, pues estos deben estar

---

<sup>370</sup> Del Rey, Angélica y Sánchez-Parga, J., “Crítica de la educación por competencias”, *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, Cuenca, Universidad Politécnica Salesiana, 2011, núm. 15, pp. 233-246. Consultado el 13 de marzo de 2020 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476147383010>

diseñados para que el aprendizaje corresponda con las necesidades, retos y problemas del mundo actual y futuro.<sup>371</sup>

El enfoque basado en competencias requiere una planificación que incluya explicitar los objetivos y aprendizajes esperados de los alumnos, la organización de los temas y subtemas que permitan lograr las metas propuestas, incluyendo dentro de dichos contenidos temáticos elementos interdisciplinarios, así como la implementación de diversas técnicas de enseñanza y aprendizaje dirigidas a impulsar una aplicación práctica del conocimiento adquirido en los espacios universitarios que responda al conjunto de objetivos descritos con antelación. El enfoque basado en competencias debe contar también con un proceso de evaluación adecuado que permita verificar y garantizar los resultados establecidos en los programas académicos. De ahí que la educación por competencias para la educación superior debe caracterizarse por:<sup>372</sup>

- Mejorar la relevancia de lo que se aprende.
- Evitar la fragmentación tradicional de programas académicos.
- Facilitar la integración de contenidos aplicables en el ámbito profesional.
- Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas reales.
- Favorecer la autonomía de los individuos.
- Transformar el papel del profesorado hacia una concepción de facilitador.

---

<sup>371</sup> Centro Interuniversitario De Desarrollo – CINDA, *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*, Chile, CINDA, 2010, p. 52. Consultado el 10 de marzo de 2020 en <http://www.edumovil.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/DisCurricBasCompetAsegurCalidadCINDA2008.pdf>

<sup>372</sup> *Ibidem*, p. 53.

Tal y como se apunta de la última característica, es de suma importancia un cambio en la dinámica con la que los profesores desempeñan sus actividades, pues bajo este enfoque el papel de los académicos debe mudar hacia una concepción de facilitador, lo que incide en la necesidad de llevar a cabo adecuaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual debe estar centrado en el estudiante. Es así como la organización de la información que se les facilitará a los alumnos, el seguimiento que se les dé a las actividades que desarrollen dentro como fuera de las aulas, así como la realización de una evaluación continua del aprendizaje de los estudiantes, serán algunas de las tareas principales que deberá llevar a cabo un educador para desarrollar el enfoque por competencias.

Como toda corriente o modelo que pretende establecer nuevos paradigmas en contraposición a enfoques tradicionales, existen críticas al enfoque basado en competencias, lo que en realidad es positivo cuando estas son objetivas, pues abre el debate que necesariamente debe darse en la búsqueda del conocimiento. Las críticas son sumamente útiles, pues al superarse se justifica que en realidad esta nueva manera de entender la educación; por lo menos novedosa en México para la educación superior, realmente aporta elementos trascendentales en beneficio de los alumnos.

La primera de las críticas expresa que el enfoque por competencias orienta la educación a lo laboral, descuidando la formación teórica o disciplinar. Al respecto, se considera que evidentemente para este enfoque la formación laboral y profesional es una contribución muy importante en razón que permite que el diseño de los planes y programas de estudios se estructure tomando en consideración las necesidades del mercado laboral con el propósito que los egresados de las instituciones de educación superior se inserten de forma exitosa en el mundo profesional; sin embargo, ello no va en contra de la formación disciplinar y científica.<sup>373</sup>

Lo afirmado en el párrafo anterior cobra sentido en el hecho que las competencias no se enfocan única y exclusivamente en aspectos laborales, pues

---

<sup>373</sup> Del Rey, Angélica y Sánchez-Parga, J., *op. cit.*, p.233-246.

este enfoque también busca potenciar la adquisición y aplicación de conocimientos de carácter científico con la determinación que los estudiantes aborden y resuelvan problemas nuevos con creatividad. En este orden de ideas, Tobón afirma que la existencia de instituciones educativas que privilegien lo laboral no es propio del enfoque de competencias, sino de su propio proyecto educativo o de una inadecuada concepción de este enfoque.<sup>374</sup>

Cabe señalar que el aprendizaje basado en competencias no privilegia el establecimiento de estas por parte de los sectores empresariales, sino que pretende la convergencia de las entidades educativas, laborales y profesionales para el establecimiento de las competencias que se consideran necesarias en el mundo actual. Derivado de la colaboración que debe existir entre los diversos sectores de la sociedad, se ha originado la propuesta de competencias transversales o genéricas con las que debe contar cualquier egresado; con independencia del área del conocimiento y, por otro lado, competencias específicas que serán determinadas según la naturaleza de los estudios cursados.

En consecuencia, una de las características del aprendizaje basado en competencias consiste en un primer momento en el desarrollo por parte de las instituciones educativas de competencias genéricas transversales; las cuales se han clasificado generalmente como instrumentales, interpersonales y sistémicas. En adición a estas se encuentran las competencias específicas, propias de cada profesión, que en conjunto tienen el propósito de dotar a los alumnos provenientes de los espacios universitarios de conocimientos científicos y técnicos, así como la capacidad de aplicarlos en contextos específicos, diversos y complejos. Lo anterior, sin olvidar la importancia que tienen para este enfoque la integración de valores por parte de los egresados en el desempeño de sus actividades.<sup>375</sup>

---

<sup>374</sup> Sergio, Tobón. "Aspectos básicos de la...", *cít.*, p. 7.

<sup>375</sup> Villa Sánchez Aurelio y Poblete Ruiz, Manuel (Directores), *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Bilbao, Ediciones Mensajero, 2007., p. 30.



De lo expresado en las líneas anteriores, se desprende que el enfoque basado en competencias no puede ser equiparado con una formación dirigida únicamente a la satisfacción de las necesidades del mercado laboral, pues si bien este es uno de los elementos presentes en este enfoque, las competencias también buscan una formación disciplinar presente en todos los egresados, muestra de lo anterior se encuentra en las competencias genéricas denominadas como instrumentales, las cuales se enfocan en el desarrollo del pensamiento analítico, sistémico, crítico, creativo, reflexivo, lógico, etc., componentes que evidentemente buscan un desarrollo en las habilidades epistemológicas de los alumnos, las cuales no están enfocadas exclusivamente hacia actividades laborales o profesionales.<sup>376</sup>

Otra de las críticas al enfoque de competencias señala que este se centra en el hacer y descuida el ser. Esta crítica radica en que los planes y programas de estudios bajo este enfoque han tendido a enfatizar la importancia en la ejecución de actividades y tareas, desestimando la importancia y consideración de valores y actitudes. Al respecto, se considera oportuno señalar que de manera paulatina en los últimos años se ha dado en todos los niveles educativos una mayor importancia a la dimensión afectiva y emocional para realizar cualquier actividad con idoneidad, pues cuando esto ocurre se está ante la presencia del querer, de la estimulación por el trabajo bien hecho, el compromiso en lo que se hace, el deseo de aprender.<sup>377</sup>

En respaldo a lo anterior, es necesario precisar y reiterar que la intención del enfoque basado por competencias no puede ser reducido a la formación de alumnos para el futuro desempeño laboral, el concepto competencias consiste en una red conceptual amplia que tiene como intención una formación integral del egresado a través del aprendizaje significativo, la cual se puede dividir en tres áreas o categorías principales; a saber, cognoscitiva que implica el saber, psicomotora

---

<sup>376</sup> *Ídem.*

<sup>377</sup> Rafael Bisquerra Alzina, "Educación emocional y competencias básicas para la vida", *Revista de Investigación Educativa*, Barcelona, 2003, vol. 21, núm. 1, págs. 7-43. Consultado el 12 de marzo de 2020 en [revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661](http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661)

consistente en el saber hacer y afectiva que radica en el saber ser, actitudes y valores.<sup>378</sup>

Por lo anterior, las críticas que se han elaborado en torno a que el enfoque del aprendizaje basado en competencias se centra en el desempeño de actividades y labores son incorrectas, ya que uno de los objetivos más valiosos de este enfoque es la formación profesional integrada por un conjunto de capacidades a desarrollarse mediante procesos que conduzcan a los alumnos y futuros egresados a ser competentes para realizar diversas acciones sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales y productivas; por mencionar algunas, para la solución de problemas dentro de contextos específicos y cambiantes.<sup>379</sup>

Así se tiene que una concepción integral de las competencias contiene no solamente la dimensión cognoscitiva, consistente en el saber y la dimensión psicomotora del saber hacer, sino también la dimensión del ser. En este contexto no se puede hablar de que haya idoneidad en el desempeño de un trabajo o actividad, sino se toman en consideración elementos de carácter afectivo, emocional y axiológico, pues la educación por competencias no busca solo preparar a los alumnos para el mundo profesional y laboral, sino que pretende permear para que los egresados puedan tomar las mejores decisiones tanto para ellos como para su entorno y en general para la vida.<sup>380</sup>

Otra de las críticas en torno a la educación por competencias es aquella que señala que esta corriente no representa nada sustancialmente nuevo, sino que únicamente es una estrategia de aprendizaje más dentro de las que existen en el universo educativo. Es preciso señalar que las competencias son precisamente un

---

<sup>378</sup> Beneitone, Pablo et al. (Editores), *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: informe final Proyecto Tuning América Latina: 2004-2007*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2007, p. 36. Consultado el 12 de marzo de 2020 en [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII\\_Final-Report\\_SP.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf)

<sup>379</sup> *Ídem*.

<sup>380</sup> Rafael Bisquerra Alzina, *op. cit.*, p. 7-43.

enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues su fin según sus principales representantes no es ser una expresión teórica ideal de todo el proceso educativo, como lo pretende el Modelo Pedagógico Tradicional, el Modelo Pedagógico Conductista, el Modelo Pedagógico Romántico, el Modelo Pedagógico Cognitivo o el Modelo Pedagógico Social; por citar los de mayor reconocimiento. Estos modelos son esencialmente visiones teóricas que buscan describir lo que es la educación y esquematizar todas las partes, elementos y componentes de la práctica pedagógica.<sup>381</sup>

El enfoque basado por competencias se concentra únicamente en tres aspectos; la docencia, el aprendizaje y la evaluación. Mientras que los modelos buscan responder a través de un desarrollo teórico principalmente a tres preguntas, ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿qué y cómo evaluar? A primera vista pudiera parecer que existe similitud entre estos dos elementos; sin embargo, los Modelos Pedagógicos buscan decir lo que debe ser la educación de conformidad a su perspectiva, mientras que el enfoque por competencias busca indicar, cómo se debe operar lo que determinen los modelos que sea o deba ser la educación, de ahí que el enfoque por competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos o incluso a través de una integración de los existentes o inclusive de otros diferentes a los apuntados en el párrafo anterior.<sup>382</sup>

Con motivo de lo anterior, la crítica elaborada resulta infundada ya que, si bien el enfoque por competencias es algo que se puede incorporar a cualquier modelo pedagógico, el objetivo de este enfoque no es algo que se haya hecho siempre, sino que consiste en una sugerencia de implementación de diversos procesos para la resolución de actividades o problemas con relación a

---

<sup>381</sup> Gómez Hurtado, Manuela y Polanía González, Néstor Raúl, *Estilos de Enseñanza y Modelos Pedagógicos*, Bogotá, Universidad de La Salle, 2008, p. 40. Consultado el 06 de marzo de 2020 en <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1667/T85.08%20G586e.pdf>;jsessio

<sup>382</sup> *Ídem*.

conocimientos previamente adquiridos en los entornos adecuados de enseñanza y aprendizaje. Las competencias son una propuesta para que dentro de cualquier modelo pedagógico exista un aumento de la pertinencia de los programas educativos, seguimiento de las políticas educativas internacionales, mayor atención a la gestión de calidad, y en algunos casos; como el europeo, la promoción de la movilidad de estudiantes, académicos, investigadores e incluso trabajadores.<sup>383</sup>

#### *4. La política internacional en materia de educación superior y su relación con las competencias*

Uno de los beneficios del enfoque de las competencias es el aumento en la pertinencia de los planes y programas de estudios debido a su búsqueda por orientar el aprendizaje de los alumnos de educación superior con relación a los retos y problemas del contexto social, comunitario, profesional, organizacional, disciplinar e investigativo. Lo anterior permite que las actividades consistentes en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación tengan sentido no sólo para los estudiantes que podrán comprender el objetivo, la finalidad, así como la aplicación de los conocimientos que adquieren, sino también para los docentes, las instituciones educativas y la sociedad en general que conocerá que esperar de los egresados. Situación que bajo la educación tradicional no ocurre, pues existe una noción generalizada de un desfase ente lo que los alumnos aprenden y las habilidades que le son necesarias en el mundo profesional.<sup>384</sup>

En este orden de ideas, la preocupación por la pertinencia de los planes y programas de estudios a través del enfoque por competencias se encuentra presente en el instrumento a nivel internacional más importante en materia de educación superior, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Documento que fue producto de la Conferencia Mundial Sobre

---

<sup>383</sup> Tobón, Sergio, “La formación basada en competencias...” *cit.*, pp. 13-14.

<sup>384</sup> Villa Sánchez Aurelio y Poblete Ruiz, Manuel (Directores), *op. cit.*, p. 27.

la Educación Superior llevada a cabo en octubre de 1998 en la sede de la UNESCO en París y que establece en el Artículo 6, inciso a) lo siguiente:<sup>385</sup>

La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. El objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinaria, centrada en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad.

La Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior en la cual participaron delegaciones de casi todo el mundo, las cuales se encontraban conformadas por ministros de educación de los países asistentes, rectores y directores de las mejores universidades del planeta, asociaciones de instituciones académicas, asociaciones de alumnos, representantes de grupos parlamentarios, así como especialistas en el tema, identificaron la necesidad de una coincidencia entre el perfil de los egresados de las universidades y lo que la sociedad en general espera de ellos. Por ello, del contenido no solo del artículo transcrito sino de toda la declaración, se muestra que

---

<sup>385</sup> Declaración que forma parte de los archivos de la UNESCO y que fue consultada el 12 marzo de 2020 en la siguiente dirección electrónica, [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

el enfoque de educación por competencias es la alternativa idónea para enfrentar los retos de la educación a nivel superior en el siglo XXI.<sup>386</sup>

La existencia de un mundo dominado por los avances científicos, la incorporación de las nuevas tecnologías, la influencia de los medios de comunicación, la globalización que prioriza el enfoque económico de la educación; entre otros factores, fueron elementos que la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI reconoció, evidenciando la necesidad de una mayor conciencia y compromiso social entre los estudiantes universitarios, con el interés que estos pongan sus capacidades y competencias al servicio de los demás. Esta preocupación por llevar a cabo una transformación de la educación superior se diseminó en diversas partes del mundo, generando en el continente europeo un fenómeno conocido como el Espacio Europeo de Educación Superior.<sup>387</sup>

Este primer esfuerzo a nivel regional en el tema de la mejora de la educación superior inició con la Declaración de Bolonia, que en el año de 1999 reunió a los ministros de educación de diversos países de Europa en la ciudad italiana de Bolonia; cuna de la universidad, con la idea de llevar a cabo una declaración conjunta que tuviera como objetivo facilitar el intercambio entre los egresados en el espacio europeo, así como la adaptación del contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales, mejorando su calidad a través del aprendizaje basado en competencias.<sup>388</sup> La consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior; conocido también como el proceso de Bolonia tiene como uno de sus propósitos potencializar a las universidades europeas dotándolas de una identidad propia y

---

<sup>386</sup> Carreño Bustamante, María Teresa, et al, *Formación en derecho basada en competencias*, Bogotá, Universidad del Rosario, 2014, p 35.

<sup>387</sup> Villa Sánchez Aurelio y Poblete Ruiz, Manuel (Directores), *op. cit.*, p. 27.

<sup>388</sup> Los elementos principales de este movimiento se pueden consultar en la Carta Magna y Declaraciones Conjuntas Europeas sobre la Universidad, que fue revisada el 30 de marzo de 2020 en <http://www.encuentros-multidisciplinarios.org/Revistan%C2%BA9/Carta%20Magna%20y%20Declaraciones%20conjuntas%20europeas%20sobre%20la%20universidad.pdf>

singular, con un estilo propio que las caracterice frente a los espacios universitarios del resto del mundo.

Los productos de las reuniones de los ministros de educación de diversos países europeos, así como de las comisiones y mesas de trabajo de las universidades y de todos aquellos interesados en el tema; si bien se encuentran diseminados en algunos documentos como la declaración de la Soborna, realmente se encuentran concentrados y expuestos en el proyecto denominado *Tuning Educational Structures in Europe*, el cual es coordinado actualmente por la Universidad de Deusto, España y la Universidad de Groningen, Países Bajos.<sup>389</sup>

Tuning en Europa es un proyecto que ha reunido a más de 175 universidades de este continente en la búsqueda por establecer un canal de diálogo, así como un entorno de trabajo, en el que los académicos tengan la oportunidad de intercambiar sus ideas con el ánimo de generar puntos de acuerdo sobre la educación superior. Busca la compatibilidad de los planes y programas de estudios de las diferentes universidades europeas, así como la creación de puntos de referencia para la definición de las competencias que se esperan de los estudiantes universitarios con independencia de su área de especialización.<sup>390</sup>

Para el proyecto Tuning es muy importante la expresión de los resultados de aprendizaje, pues estos son la verdadera consecuencia de la educación superior, mismos que deben poder observarse en virtud de los diferentes niveles de competencias de los estudiantes, consistentes en una combinación de capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento y entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas, así como de valores éticos. Las conclusiones de las reuniones que se han originado con motivo del proyecto Tuning, son publicadas a través de informes en los que son integrados los consensos elaborados por los

---

<sup>389</sup> González, Julia y Wagenaar, Robert (Editores), *Tuning Educational Structures in Europe, Informe Final, Fase uno*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2003, p. 3.

<sup>390</sup> Beneitone, Pablo et al. (Editores), *op. cit.*, p. 11.

participantes con el interés de ser divulgados y hechos del conocimiento de todos aquellos involucrados en el tema.<sup>391</sup>

El desarrollo del proyecto Tuning Europa, llamó rápidamente la atención de otras regiones del mundo, surgiendo la idea de llevar adelante una propuesta similar a América Latina. Así, durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe, llevada a cabo en la ciudad de Córdoba, España en octubre de 2002, los representantes de América Latina que participaban en el evento expusieron su interés y deseo en desarrollar un proyecto análogo ante los buenos resultados que escucharon de la presentación de la primera fase de Tuning Europa.

Con la intención de dar respuesta al interés generado por adoptar el proyecto Tuning en América latina, un grupo de universidades europeas y latinoamericanas; destacando la participación por México de la Universidad de Guanajuato, comenzaron a trabajar en una propuesta que se presentó al Programa ALFA de la Comisión Europea, a finales de octubre de 2003 con el propósito de obtener financiamiento para el proyecto. La propuesta fue aceptada y durante los meses de julio y agosto de 2004, 18 países latinoamericanos fueron visitados por aquellos designados como coordinadores generales del proyecto para explicar, dialogar y reajustar la propuesta elaborada con los Ministerios de Educación, Rectores y demás involucrados en el tema de la educación superior en los distintos países participantes. Las sugerencias recibidas fueron tenidas en cuenta e incorporadas al proyecto, el cual se inició formalmente en octubre de 2004.

El producto de las aportaciones de cada uno de los participantes fue el Informe Final del Proyecto Tuning América Latina, denominado “Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina 2004-2007”. Para la consecución de este documento las universidades europeas condujeron a los centros universitarios latinoamericanos para que estos reconocieran el contexto actual en el continente americano y elaboraran sus propias propuestas para la solución de las problemáticas y retos presentes en la educación superior

---

<sup>391</sup> *Ídem.*



El informe final fue fruto del trabajo de 190 universidades latinoamericanas provenientes de 19 países; Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela y República Dominicana, quienes trabajaron diversas áreas del conocimiento como Administración, Educación, Historia, Matemáticas, Arquitectura, Derecho, Enfermería, Física, Geología, Ingeniería, Medicina y Química.<sup>392</sup>

En el informe final es posible distinguir cuatro líneas principales en las cuales deben trabajar las instituciones de educación superior en América Latina; competencias genéricas y específicas de las áreas temáticas; enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias; créditos académicos y calidad de los programas. Por lo que hace a la primera, el informe final del proyecto Tuning indica que es importante establecer competencias genéricas para todos los egresados de la educación superior, así como aquellas que son particulares según el área profesional en que se van a desempeñar los futuros profesionales. Siendo así que tanto las competencias genéricas como las específicas deben de guardar congruencia entre lo que la sociedad solicita de los futuros profesionales y la formación que tendrán en las aulas escolares.

El proyecto Tuning indica que es prudente; como ocurrió en Europa, se establezcan en América Latina planes y programas de estudios comparables o compatibles con el propósito de facilitar la movilidad tanto de alumnos como de académicos y con ello generar que los espacios o lugares en los que se desarrollarán profesionalmente tengan mayor certeza sobre el profesional que recibirán con relativa independencia del origen o nacionalidad de este.

El hecho que el proyecto Tuning para Latinoamérica haya definido una serie de competencias tanto generales como específicas para diversas áreas del conocimiento, no implica que sean únicas e inmodificables, sino que éstas deben servir de base para que las instituciones educativas las vayan construyendo de manera progresiva en colaboración con diversos sectores de la sociedad. Cabe

---

<sup>392</sup> *Ibidem.* p. 13

precisar que al momento de generar consensos sobre la definición de las competencias se debe actuar con el debido cuidado y respeto a la diversidad cultural con motivo de las características del futuro egresado universitario.

Una segunda preocupación del proyecto Tuning versa sobre los métodos y las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que deben llevarse a cabo para la consecución de las competencias. Al respecto, es necesario tener presente que la educación bajo el enfoque por competencias es una respuesta alternativa para mejorar la configuración en el perfil de los egresados de las universidades y para su concreción es inevitable echar mano tanto de los métodos de enseñanza y aprendizaje existentes; los cuales serían reorientados para la consecución de los objetivos planteados bajo este enfoque, así como de todas aquellas nuevas técnicas de aprendizaje y enseñanza innovadoras que estimulen en los alumnos la adquisición de las competencias identificadas para cada profesión.<sup>393</sup>

El proyecto Tuning expresa que el tema de los créditos debe ser analizado también por las distintas universidades con mayor profundidad ya que este tópico incide en las metas, objetivos y resultados del aprendizaje. En razón de lo anterior el informe final del proyecto considera relevante tener mayor entendimiento respecto al papel de los créditos, su asignación a los cursos, el diseño global de los programas de estudios, el cálculo de los créditos con base en el trabajo del estudiante, la relación con los métodos de enseñanza y su vinculación con los resultados del aprendizaje. En lo particular se considera que, si bien el tema de los créditos es importante, este se encuentra integrado dentro de las dos características anteriores, es decir, en el establecimiento de las competencias y los métodos y técnicas para su adquisición por parte de los estudiantes.<sup>394</sup>

La cuarta línea de trabajo en la cual se deben enfocar las instituciones académicas y que guarda una estrecha relación con la presente investigación es la

---

<sup>393</sup> García, Hernán Alejandro Olano, "Proyecto Tuning: una propuesta de competencias jurídicas para Colombia", *Dikaion*, Chía, 2007, vol. 16, núm. 1., pp. 228-249.

<sup>394</sup> *Ídem*.

calidad, la cual es vista por el proyecto Tuning como el elemento que articula las otras líneas mencionadas. La elaboración o actualización de planes y programas de estudios en torno al enfoque basado por competencias, así como el establecimiento de métodos y técnicas de aprendizaje que satisfagan la adquisición de dichas competencias por los alumnos deben estar orientadas a la consecución de la calidad, ello con la idea que los conocimientos y desempeño de sus egresados sean reconocidos tanto por el resto de las instituciones educativas, como por los demás sectores de la sociedad interesados en la formación profesional de los egresados.

El proyecto Tuning indica que aquellas universidades que realicen un esfuerzo por establecer políticas tendientes a cumplir con las líneas contempladas en su informe final tendrán una mayor certeza que, el perfil de sus egresados realmente cumple con las características y necesidades no solo del mercado profesional, sino también de todo aquello que la sociedad espera de un profesional. Se coincide con el informe final del proyecto Tuning que la determinación clara y precisa de las competencias a adquirir por los alumnos de las universidades inciden de manera positiva en el cumplimiento de las metas planteadas por la institución educativa, justificando así su labor.<sup>395</sup>

El proyecto de Tuning para Latinoamérica que configura las líneas para el incremento de la calidad en la educación superior, se considera a sí mismo como un trabajo conjunto que busca construir un lenguaje común para los sistemas de enseñanza a nivel superior que faciliten el reconocimiento recíproco de los estudios tomados por los diferentes egresados de las universidades latinoamericanas. Cabe precisar que el proyecto Tuning no es un trabajo aislado y terminado en el informe final de 2007, sino que ha sido una labor continuada en otros documentos elaborados en años recientes en torno a este primer esfuerzo, trabajos que buscan dar continuidad a un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia.<sup>396</sup>

---

<sup>395</sup> Beneitone, Pablo et al. (Editores), *op. cit.*, p. 15.

<sup>396</sup> García, Hernán Alejandro Olano, *op. cit.*, p. 245.

Tomando en consideración que el desarrollo de competencias en los planes y programas de estudios de las universidades deben centrarse primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aprender; lo cual ha sido desarrollado y pormenorizado en documentos como lo es el proyecto Tuning Latinoamérica, se encuentra justificada la adopción del enfoque por competencias para para la educación jurídica, razón por la cual en la siguiente parte del presente capítulo se expresan cuáles son aquellas competencias tanto genéricas como específicas que debe tener el profesional del derecho y se indicará como implementarlas en un programa de estudios.

## II. LA ADOPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EL CAMPO DEL DERECHO

### *1. Las competencias genéricas de todo profesional*

La educación superior ha tenido un aumento exponencial en cuanto a su cobertura durante los últimos años. Muestra de ello es el gran número de instituciones educativas tanto públicas como privadas en México; sin embargo, la diversidad de instituciones que brindan educación también ha originado el reto de consolidar no solo el acceso a la educación superior a través de un mayor número de instituciones, sino que, la educación brindada en ellas asegure a los alumnos una vida profesional exitosa que redunde en un beneficio particular, como de la sociedad.

Al ser tan diversas las áreas del conocimiento de la educación superior, es forzoso que desde cada una de ellas se lleven a cabo reflexiones en cuanto a las características de las diversas profesiones con el interés de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y en consecuencia la calidad de la educación. Derivado de lo anterior, parte primordial de la presente investigación ha sido realizar un análisis de la situación actual de la enseñanza jurídica y en este capítulo se elaborará una propuesta concreta para el aumento de su calidad a través del diseño de una asignatura modelo, siendo claro que el derecho no puede continuar cerrado a la adopción de nuevos enfoques en la enseñanza y el aprendizaje, sino que debe

ser parte de un proceso de adopción del enfoque por competencias, el cual es idóneo para asegurar la calidad de la enseñanza superior.

Existe certeza que, en la medida que la educación jurídica sea mejor, los egresados tendrán mayor capacidad para resolver los conflictos que se presentan en la sociedad y por ende resolver muchos de los problemas que aquejan a un país como México, el cual reclama con urgencia nuevas generaciones de profesionales comprometidas con la sociedad. No hay que olvidar que la educación es un medio de protección en el sujeto que la tiene y la sociedad en la que vive, ya que a través de ella puede exigir que se respeten sus derechos de una manera consiente, de ahí la importancia de hacer algo por su mejora.<sup>397</sup>

Así las cosas, tal y como ha quedado plasmado en las páginas anteriores, se ha considerado que la educación bajo el enfoque por competencias; con independencia del modelo pedagógico que se busque adoptar, ha sido reconocida como un modelo orientado a la adquisición del aprendizaje significativo por parte de los alumnos, el cual no busca únicamente la acumulación de los conocimientos, sino que de manera adicional intenta que los profesionales sepan qué hacer con ellos desde una perspectiva ética y valorativa; circunstancia que evidentemente es necesaria para la formación de aquel perfil del jurista descrito en el capítulo anterior.

Al llevar a cabo la búsqueda de fuentes que dieran luz sobre la aplicación de las competencias en el derecho, se encontró que la información sobre este tema es abundante, pero se encuentra generalmente dirigida a la enseñanza de la educación básica, como ocurrió cuando se indagó sobre el tema de la calidad en la educación. Por otro lado, los textos que existen sobre las competencias en la educación jurídica en su mayoría indican sus beneficios; sin embargo, no se observa con claridad cómo implementar de manera concreta esta dinámica de aprendizaje en las aulas de derecho, cometido que será llevado a cabo en lo que resta del

---

<sup>397</sup> Sanromán Aranda, Roberto y Morales Vega, Luisa Gabriela. “La educación por competencias en el campo del derecho”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016, núm. 146, p.184.

presente capítulo y el siguiente, en los cuales serán identificadas las competencias que deben tener los profesionales del derecho y cómo implementarlas de manera concreta en los salones de clases.<sup>398</sup>

Como se expresó al inicio del presente capítulo, de una revisión rápida a las asignaturas que los ahora profesionales del derecho cursaron en sus estudios universitarios, se pudo observar que la mayoría de ellas fueron y hasta el día de hoy son impartidas bajo la dinámica de la clase magistral; en la cual el profesor otorgaba un discurso del cual los alumnos de manera atenta tomaban notas, ya que sobre estas versaría el examen para acreditar la asignatura; sin embargo, si bien esta es una práctica generalizada, también hubo y los hay, maestros que hacen algo diferente, aquellos que han integrado a su labor la revisión de lecturas previas, trabajos de investigación, exposiciones, simulaciones, resolución de casos, debates y otras tantas técnicas diversas para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, es decir, hay quienes intentan hacer algo diferente por la enseñanza legal.<sup>399</sup>

En consecuencia, aunque incipiente, existe en la educación jurídica un grupo de profesores interesados en hacer algo diferente por la educación de sus alumnos, quienes conscientes de la limitación de la clase magistral, buscan implementar nuevas formas de entender y explicar el derecho en búsqueda del mayor provecho de sus alumnos, aunque en muchos casos; por el aislamiento del derecho con otras disciplinas, desconozcan las bases teóricas y pedagógicas para hacerlo. Ante este fenómeno, surge la indudable cuestión sobre los motivos que han impedido que estas prácticas se propaguen a la mayoría de las asignaturas de la licenciatura en derecho y a las diversas instituciones educativas del país.

---

<sup>398</sup> Vela Sánchez, Antonio J., “La enseñanza por competencias en derecho”, *Papeles Salmantinos de Educación*, Salamanca, Facultad de CC. de la Educación, Universidad Pontificia de Salamanca, 2008, núm. 11, pp. 61-88.

<sup>399</sup> González, Patricio Lazo, “Formación jurídica, competencias y métodos de enseñanza: premisas”, *Revista Ius et Praxis*, Talca, año 17, núm. 1, Universidad de Talca, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 2011, p. 254.

En respuesta a la interrogante planteada en el párrafo anterior, se tiene como motivo preponderante por un lado la falta de consolidación de nuevas formas para aprender y enseñar el derecho, así como la carencia de un sistema capaz de articular diferentes enfoques de enseñanza que sean eficientes al momento de cubrir la necesidad de formar profesionales. La ausencia por parte de los docentes jurídicos de un marco teórico compartido, que sea aceptado por ellos, capaz de sistematizar, generalizar y profundizar en estos enfoques y técnicas de enseñanza ha imposibilitado la expansión de éstas en detrimento de los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes de los futuros profesionales del derecho.<sup>400</sup>

Es precisamente el aprendizaje bajo el enfoque de competencias ese sistema que pretende potencializar y articular las diversas formas de enseñar el derecho que de manera aislada se da en las aulas de las facultades, con la intención de obtener lo mejor de ellas en beneficio de los alumnos, incluso este enfoque permite reorientar aquellas técnicas consideradas tradicionales para que junto a otras nuevas o por lo menos, novedosas para el derecho, doten a los alumnos y futuros egresados de las escuelas de derecho de las habilidades que les permitan desempeñarse con idoneidad en los diversos contextos jurídicos, con el propósito de realizar actividades y resolver problemas relacionados con su profesión, sin olvidar que el enfoque por competencias prioriza que al realizar estas actividades los profesionales lo hagan con motivación, creatividad y compromiso ético, siendo este último elemento del que carecen muchos profesionales del derecho.

En primer lugar, es imperioso precisar cuáles son aquellas competencias genéricas que deben adquirir los alumnos a lo largo de sus estudios universitarios en las escuelas de derecho. Las competencias genéricas identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier profesional con independencia del área de

---

<sup>400</sup> *Ídem.*

conocimientos en el que se desempeñe. Estas competencias se complementan con las específicas, las cuales son diseñadas para cada área de estudio en particular.<sup>401</sup>

Para ello se tomará en consideración las competencias genéricas contenidas en el Informe Final Proyecto Tuning Latinoamérica que datan de año 2007. Es importante resaltar que, en una fase posterior de este proyecto, en el año 2013, se realizó una concreción de estas competencias reduciéndolas en número considerablemente; no obstante, con el propósito que el lector identifique las características idóneas del perfil del jurista y se cuente con mayores herramientas para lograr su adquisición, se reproduce la totalidad de las competencias genéricas contenidas en el informe final de 2007.<sup>402</sup>

- 1) Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- 2) Capacidad de aplicar los 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.

---

<sup>401</sup> Castañeda Rivas, María Leoba, “La enseñanza-aprendizaje por competencia”, *Revista de la Facultad de Derecho de México*, México, 2015, t. LXV, núm. 264, julio-diciembre, pp.244-265.

<sup>402</sup> Beneitone, Pablo et al. (Editores), *op. cit.*, p.



- 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.
- 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.

En adición a los conocimientos, habilidades y destrezas que en el ámbito jurídico deben poseer sus profesionales, existen estos elementos básicos o que también pueden denominarse competencias blandas que deben tener todos los operadores del derecho, de ahí la importancia de conocerlas y ubicarlas perfectamente. Desafortunadamente, en muchas ocasiones tanto maestros como alumnos se focalizan en la adquisición de habilidades relacionadas exclusivamente con el derecho y olvidan que estas son en realidad asequibles cuando se han desarrollado y dominado competencias relacionadas con la capacidad de abstracción, análisis, comunicación, el uso de las tecnologías, etc. Por ello la importancia de generar a lo largo de la formación de los futuros juristas las competencias genéricas señaladas con anterioridad.

La necesidad de estas competencias puede hacerse evidente con un ejemplo. Imaginemos a un alumno de los últimos semestres de la licenciatura en derecho que tiene como actividad de aprendizaje de una asignatura la elaboración de una demanda de amparo en la cual argumente la defensa de un derecho fundamental. Es claro que, en este escenario se requiere que el estudiante tenga

sólidos conocimientos teóricos de los derechos fundamentales y los derechos humanos, así como una idea definida de aquellos elementos o requisitos que debe contener una demanda, los cuales puede encontrar en el ordenamiento subjetivo correspondiente; no obstante, dichos elementos serán insuficientes si no cuenta con la competencia genérica consistente en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.<sup>403</sup>

En primer lugar, para desarrollar la actividad planteada el alumno deberá saber utilizar un equipo de cómputo y dentro de este un procesador de textos. Asimismo, sería importante contar con las competencias adecuadas para buscar fuentes de información como lo serían leyes, jurisprudencia, tratados internacionales, así como un marco teórico que lo apoye en su ejercicio. También este alumno necesitaría contar con las competencias suficientes para comunicar y expresar sus ideas con el propósito que un tercero, ya sea su profesor o en el futuro un órgano jurisdiccional, sea capaz de recibir el mensaje que se busca transmitir a través de la demanda hipotética. Los anteriores elementos muestran que no se necesitan únicamente conocimientos en torno al derecho, sino que, para su efectividad, es imprescindible contar con una serie de competencias genéricas o básicas que le den vida y trascendencia a la sustancia jurídica que adquieren los alumnos en las escuelas de derecho.

Del marco de referencia consultado se tiene que la importancia asignada al concepto de competencias genéricas ha ido adquiriendo una mayor aceptación, pues la concepción de una educación basada en competencias coincide con los grandes ejes de debate de la educación universitaria en el presente siglo, como lo es el paradigma de una educación primordialmente centrada en el estudiante, la concepción de una educación de calidad, pertinente y transparente. Así, se coincide con la preocupación del proyecto Tuning Latinoamérica, al señalar que no es suficiente la sola comprensión y aceptación del concepto de las competencias a

---

<sup>403</sup> Comellas Angulo, Paula, “Reflexión de la enseñanza-aprendizaje del derecho en el siglo XXI y el modelo basado en competencias” *NOVUM JUS*, Bogotá, Universidad Católica De Colombia, 2015, vol. 9, núm 1., pp. 81-102.

nivel teórico o ideológico, pues lo verdaderamente importante reside en su aplicación, es decir, conocer más sobre su operatividad de manera concreta en las instituciones universitarias.<sup>404</sup>

## *2. Las competencias específicas para los profesionales del derecho*

Para adentrarse más sobre la operación del enfoque basado por competencias, es ineludible conocer cuáles son aquellas que han sido señaladas como específicas para el área del derecho. Para ello, se retoman las competencias elaboradas dentro del proyecto Tuning Latinoamérica, las cuales fueron concebidas por un grupo de académicos que, en febrero de 2006 en San José de Costa Rica, dieron cuenta de la necesidad de modernizar la enseñanza del derecho, ajustándola a los nuevos tiempos y realidades. La idea fue proponer un sistema de competencias que cubra plenamente las necesidades del futuro profesional y de los empleadores, así como avanzar en un proceso de internacionalización en la enseñanza del derecho, que permitirá la movilidad de estudiantes, profesionales y académicos en un entorno de calidad.<sup>405</sup>

Así las competencias específicas contenidas en el Informe Final Proyecto Tuning Latinoamérica de año 2007 para el área del derecho son las siguientes:<sup>406</sup>

1. Conocer, interpretar y aplicar los principios generales del Derecho y del ordenamiento jurídico.
2. Conocer, interpretar y aplicar las normas y principios del sistema jurídico nacional e internacional en casos concretos.
3. Buscar la justicia y equidad en todas las situaciones en las que interviene.
4. Estar comprometido con los Derechos Humanos y con el Estado social y democrático de Derecho.

---

<sup>404</sup> *Ibidem.* p. 69.

<sup>405</sup> *Ibidem.* p. 109.

<sup>406</sup> *Ibidem.* p. 109.

5. Capacidad de ejercer su profesión trabajando en equipo con colegas.
6. Capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios como experto en Derecho contribuyendo de manera efectiva a sus tareas.
7. Comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos; entre otros, considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho.
8. Ser consciente de la dimensión ética de las profesiones jurídicas y de la responsabilidad social del graduado en Derecho, y actuar en consecuencia.
9. Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente.
10. Capacidad de dialogar y debatir desde una perspectiva jurídica, comprendiendo los distintos puntos de vista y articulándolos a efecto de proponer una solución razonable.
11. Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos.
12. Conocer una lengua extranjera que permita el desempeño eficiente en el ámbito jurídico (inglés, portugués y español).
13. Capacidad para usar la tecnología necesaria en la búsqueda de la información relevante para el desempeño y actualización profesional.
14. Capacidad para aplicar criterios de investigación científica en su actividad profesional.
15. Capacidad para aplicar sus conocimientos de manera especialmente eficaz en un área determinada de su profesión.
16. Capacidad de enfrentar nuevas situaciones y contribuir a la creación de instituciones y soluciones jurídicas en casos generales y particulares.
17. Capacidad para redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros.

18. Capacidad para analizar una amplia diversidad de trabajos complejos en relación con el Derecho y sintetizar sus argumentos de forma precisa.
19. Capacidad para tomar decisiones jurídicas razonadas.
20. Comprender y relacionar los fundamentos filosóficos y teóricos del Derecho con su aplicación práctica.
21. Demostrar conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico.
22. Capacidad de actuar jurídica y técnicamente en diferentes instancias administrativas o judiciales con la debida utilización de procesos, actos y procedimientos.
23. Capacidad para decidir si las circunstancias de hecho están suficientemente claras para poder adoptar una decisión fundada en Derecho.
24. Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa.

Las competencias enumeradas son totalmente aplicables para la enseñanza jurídica en México y para la integración del perfil del profesional del derecho que se requiere en la sociedad actual. Todas las competencias descritas buscan crear una inercia positiva en los estudiantes con el objetivo de formar profesionales que sean analíticos, críticos y proactivos en su actuar profesional, dejando atrás las características que aun definen al estudiante como un repetidor inconsciente de conceptos, normas y teorías. Como se ha mencionado a lo largo del presente capítulo, la educación basada en el enfoque por competencias puede brindar mayores y mejores resultados para la formación de los futuros abogados, pues estos tendrán una idea completa de las razones y efectos de su actividad profesional dentro de la sociedad.<sup>407</sup>

---

<sup>407</sup> Sanromán Aranda, Roberto y Morales Vega, Luisa Gabriela, *op. cit.*, p. 188.

La educación por competencias es una tendencia mundial que se ha justificado en aquellos estudios donde se ha implementado, de ahí la necesidad de incorporarla al ámbito del derecho. Como se reprodujo en párrafos anteriores, el concepto de competencias abarca una serie de características; no obstante, una de sus notas más importantes consiste en el desempeño de los conocimientos adquiridos, situación que es totalmente aplicable a la profesión jurídica, pues como fue señalado en el capítulo anterior, uno de los reclamos principales es la escisión de la teoría y la práctica, cuestión que a través de las competencias tiene una respuesta adecuada que se adereza con la necesidad de un enfoque ético en el desarrollo de la profesión.

Es claro que la sociedad pugna en sus diversos sectores y ámbitos por profesionales que no solo tengan un conocimiento consolidado, sino que sepan aplicarlo en diversas situaciones y escenarios complejos de manera ética y responsable, por lo cual se requiere un profesional con un carácter creativo, innovador, dotado con la capacidad de reflexionar sobre su entorno y contar con las habilidades para argumentar. Se necesita de un estudiante que explore y cuestione el conocimiento que recibe. Así, se tiene que la educación por competencias es la que tiene mejores efectos prácticos y que puede dotar a los futuros abogados de un razonamiento y pensamiento lógico para digerir la información descrita en los libros, recibida en las aulas, así como la obtenida por los medios tecnológicos.<sup>408</sup>

### *3. Diseño de una asignatura bajo el enfoque por competencias*

A lo largo del presente capítulo se han expuesto las características de la educación basada en el enfoque por competencias, se han expresado sus beneficios e incluso se han mencionado cuales son aquellas; tanto genéricas como específicas, que debe adquirir todo futuro abogado. En consecuencia, ha quedado entendido que este enfoque no comprende en sí mismo un modelo educativo, sino una manera de lograr un aprendizaje significativo a través de un proceso de

---

<sup>408</sup> De Vivero, Felipe, “La enseñanza del derecho encaminada a formar abogados”. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 2014, vol. 12, núm.3, pp. 111-125.

enseñanza que redirija la labor tanto de alumnos, docentes e instituciones educativas; sin embargo, todo este ideario se volverá más útil si se da un ejemplo concreto de cómo diseñar estas competencias para una asignatura en particular. Para ello, seleccionaremos el programa de “Derecho Fiscal I”, con el objetivo de diseñar esta asignatura bajo el enfoque por competencias. Se menciona que fue seleccionada esta materia por ser la cátedra que se ha tenido la oportunidad de impartir desde hace varios años en la Facultad de Derecho de la UNAM.

Cabe precisar que la educación basada en competencias puede darse a través de la transformación de las asignaturas bajo otro tipo de enfoques hacia las competencias, aunque se sugiere que la formulación de cada uno de los programas de estudios se dé a partir de las discusiones de pares académicos partidarios de este modelo. En consecuencia, el presente ejercicio se considera idóneo ya que su intención es otorgar al lector la posibilidad de observar que la educación bajo el enfoque por competencias no representa un cambio radical en la forma de concebir la educación sino que implica principalmente una redirección a los propósitos que se plantea a través de la inclusión específica de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y desempeño que los alumnos adquirirán y realizarán respectivamente a lo largo de sus estudios.

La mayoría de los planes y programas de estudios de la licenciatura en Derecho; salvo excepciones como el nuevo plan de estudios de la Facultad de Derecho de la UNAM aprobado en 2019, se encuentra estructurado por objetivos; tanto generales como particulares, en los cuales son señalados los conocimientos que debe adquirir el alumno; no obstante, omiten indicar cuál es la finalidad de la adquisición de estos conocimientos y tampoco indican qué es lo que hará el alumno con dichos conocimientos. En consecuencia, se considera indispensable especificar; a través del enfoque por competencias, qué es lo que se espera del alumno, así como qué se busca que haga con ese conocimiento y los elementos que indicarán que en realidad el desempeño del alumno es el adecuado.

Cabe precisar que la perspectiva de la enseñanza bajo este enfoque debe permear todas las asignaturas de un plan de estudios, siendo así que no deben estar contenidos en cada una de ellas el saber ser, saber hacer, saber conocer y

saber convivir, sino que estas cualidades de las competencias deben ser el resultado de la suma de todos los programas de estudios o materias dentro de la licenciatura en derecho.

Por ello, en las asignaturas diseñadas por competencias, como se podrá apreciar en el modelo propuesto más adelante, se indican cuáles son las competencias genéricas como específicas que se pretende sean adquiridas por el alumno para una materia en particular, así como los indicadores, que no son otra cosa que los mecanismos para verificar que realmente los alumnos estarán adquiriendo las competencias señaladas, es decir, descriptores fácticos de las conductas que se espera desplieguen los alumnos a lo largo del semestre en este caso.

Las asignaturas diseñadas bajo el modelo por competencias ponen mucho mayor énfasis en la experiencia educativa de los alumnos dentro del aula, su esencia reside en indicar que competencias deberá adquirir el alumno y conocer los productos del aprendizaje que se esperan. De hecho, cuando se diseña una asignatura bajo este modelo una de las tareas más importantes es definir e identificar con motivo de su naturaleza, que competencias tanto genéricas como específicas son las que se van a utilizar, y una vez que esto ocurra, se debe detallar cómo se aplicarán las mismas. Por ello este enfoque es de mayor utilidad para cumplir con el propósito de un plan de estudios, pues es mucho más específico en indicar cuales son las competencias que se esperan del alumno y cómo habrán de proyectarlas en el desempeño de diversas actividades que desarrollarán en un futuro ámbito profesional.

Para la asignatura de “Derecho Fiscal I” que se pretende diseñar bajo el enfoque por competencias, fue de gran utilidad la revisión que se hizo del plan de estudios de la licenciatura en derecho de la Universidad de Deusto, institución académica pionera en incursionar en el campo de las competencias y que ha participado de manera activa en el proyecto Tuning para Latinoamérica.<sup>409</sup> De la

---

<sup>409</sup> El contenido del Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho da la Universidad de Deusto, consultado el 01 marzo de 2020 en



información revisada, se coincidió entre otros rubros con la pertinencia de incorporar dentro del diseño de la asignatura una justificación que diera cuenta de la importancia de esta materia dentro del plan de estudios, así como de su interacción con otros campos del conocimiento jurídico.

En segundo lugar, se determinaron las competencias genéricas y específicas a incorporar en la asignatura de “Derecho Fiscal I” y una vez que estas fueron identificadas se proyectó su implementación en virtud de la naturaleza de la asignatura, detallando así cuales eran las habilidades y desempeño que deberán dominar los alumnos. Asimismo, fueron señalados los indicadores que posibilitarán al educador verificar que sus estudiantes realmente están adquiriendo las competencias particularmente definidas para aquellos que cursen la materia.

La tarea descrita en el párrafo anterior, aunque parece a primera vista sencilla, requiere de un análisis pormenorizado de las características de la asignatura a diseñar, solo así se estará en aptitud de seleccionar dentro del catálogo elaborado por el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica o de aquellas determinadas por la propia institución académica en su caso, las competencias genéricas y específicas que serán adquiridas por los alumnos. Hecho lo anterior los profesionales y expertos en cada una de las áreas del campo jurídico deben darles contenido y sustancia a dichas competencias tomando en consideración la naturaleza de cada una de las asignaturas, así como las necesidades del mundo profesional respecto de esa área del derecho.

En tercer lugar, fue establecido en contenido temático de la asignatura, seleccionado para ello de manera cuidadosa los temas y subtemas que se consideraron adecuados para la asignatura de “Derecho Fiscal”, para esta labor se tomó en consideración tanto tópicos importantes para esta asignatura, los cuales son imprescindibles en la materia, así como temas de actualidad que hacen vigente el contenido que se propone. Es importante señalar que la cantidad de temas y subtemas deben ser congruentes tanto con las horas dedicadas a esta asignatura

---

<https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/nuevos-estudiantes-de-grado/estudios-grados/derecho/plan-de-estudios-80/info-prog>

dentro del plan de estudios, el número de competencias que se busca adquiriera el alumno a lo largo del curso, así como las actividades de aprendizaje a desarrollar por los estudiantes. Cabe la pena recordar que, en el capítulo anterior, se hizo una propuesta de aquellos contenidos que deberían agregarse o aumentarse en los planes de estudios de derecho con motivo del análisis comparativo que se hizo de estos, por lo que no hay mayor necesidad de abundar en dicho punto.

Por lo que hace a las técnicas de aprendizaje, como se podrá observar del modelo de asignatura bajo la perspectiva del enfoque por competencias que se representa, no se encuentran centradas únicamente en la clase magistral, sino que se presenta una variedad más amplia, señalándose aquellas que se consideran elementales para la formación de los profesionales del derecho tales como búsqueda de información, lectura de textos especializados, solución de problemas, elaboración de ensayos, entre otras. Es importante señalar que, si bien estas a primera vista pueden parecer muy genéricas, la esencia, naturaleza y aplicación de cada una de ellas para el aprendizaje del derecho, tiene particularidades relevantes que serán señaladas de manera detallada en el último capítulo de la presente investigación. Por su parte, los criterios de evaluación deben tomar en consideración todas las actividades que los alumnos desarrollaron a lo largo del curso.<sup>410</sup>

Es muy importante tomar en consideración que el verdadero cambio hacia el enfoque de las competencias reside en su verdadera aplicación por parte de los alumnos, docentes e instituciones académicas, pues de nada servirá determinar cuáles son tanto las competencias genéricas o específicas, así como su implementación a través de diversas técnicas de enseñanza, si este solamente

---

<sup>410</sup> Existe un gran universo de actividades de aprendizaje que utilizan las tecnologías de la información, una muestra de ello se puede encontrar en la información consultada el 10 de marzo de 2020 en [https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml\\_\\_get\\_\\_32d5d294-7a06-11e1-836a-ed15e3c494af/index.html](https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml__get__32d5d294-7a06-11e1-836a-ed15e3c494af/index.html)

consiste en un esfuerzo institucional que será guardado en el cajón y no es aplicado en realidad dentro de las aulas de las escuelas de derecho.<sup>411</sup>

En el modelo de asignatura propuesta se sugieren algunas actividades de aprendizaje, las cuales como ya se indicó son sumamente importantes y serán comentadas en el siguiente capítulo; no obstante, estas pueden ser tan vastas y originales como lo decida cada una de las escuelas de derecho, la idea es que las competencias que ya han sido descritas sean expresadas a través de las técnicas que cada institución considere más adecuadas. El propósito es que las técnicas de aprendizaje seleccionadas realmente sean utilizadas dentro de las clases que se imparten en la licenciatura en derecho, teniendo como hilo conductor que sean dirigidas no solamente hacia la adquisición de conocimientos, sino al desarrollo de competencias, las cuales dotarán a los alumnos de la capacidad de aplicar esos saberes en escenarios mucho más concretos y cercanos al ejercicio profesional.

Uno de los últimos elementos a considerar en una asignatura diseñada bajo el enfoque por competencias como la que se propone y no menos importante es la bibliografía y las fuentes de consulta. En este rubro se sugiere adicionar a los libros clásicos fuentes de consulta de carácter electrónico, las cuales generalmente consisten en textos correspondientes a artículos especializados en la materia, los cuales por característica digital son generalmente de fácil acceso y asequible para los alumnos, de ahí la sugerencia de incorporarlos como lo hace por ejemplo la Facultad de Derecho de la UNAM.<sup>412</sup>

La reflexión sobre los diversos componentes anteriormente mencionados; a la luz de la estructura implementada por universidades como la de Deusto en

---

<sup>411</sup> Villalpando, Waldo, “La formación del jurista: objetivos y competencias en la enseñanza del derecho”, *Invenio: Revista de investigación académica*, Rosario, 2009, núm. 22, pp. 13-28. Consulta el 15 de marzo de 2020 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3394642>

<sup>412</sup> Información consulta en la página web de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México el 20 de marzo de 2020 en <https://www.derecho.unam.mx/escolares/archivos/TOMOII-DERECHO.pdf>

España, el marco de referencia en materia de competencias descrito a lo largo del presente capítulo, así como los conocimientos que se tienen en materia fiscal y la experiencia profesional en la dirección de proyectos educativos permitieron elaborar una asignatura muestra cuyo propósito es ser una propuesta que sirva de modelo para el desarrollo de otras bajo este enfoque, así como de crítica por otros interesados en el área que redunde en enriquecimiento de la calidad de la educación jurídica en México.

*4. Modelo de una asignatura bajo el enfoque por competencias.*

**UNIVERSIDAD**  
**FACULTAD DE DERECHO**  
**LICENCIATURA EN DERECHO**  
**PLAN DE ESTUDIOS POR COMPETENCIAS**  
**Sistema Escolarizado**

<b>DATOS DE LA ASIGNATURA</b>
Denominación de la asignatura:
<b>Derecho Fiscal I</b>
Clave:
<b>DERFIS01</b>
Semestre:
<b>6°</b>
Carácter:
<b>Obligatoria</b>
Duración del curso

<b>Semestral</b>
Seriación indicativa u obligatoria antecedente:
<b>Ninguna</b>
Seriación indicativa u obligatoria subsecuente:
<b>Derecho Fiscal II</b>

<b>JUSTIFICACIÓN</b>
<p>En su contribución al desarrollo del perfil profesional del jurista, la asignatura de Derecho Fiscal I, procura dar al alumno una visión integral de las distintas contribuciones que componen el sistema tributario mexicano y de la realidad que estos gravan a diario.</p> <p>Se pretende concientizar a los alumnos sobre la repercusión de las contribuciones en la vida social y sus implicaciones tanto en el ámbito civil como mercantil. Para ello, se estudiarán los principios doctrinarios que rigen el establecimiento, la administración y el cobro de las contribuciones, la descripción de sus elementos esenciales e instrumentales y los efectos de su incumplimiento.</p> <p>Por último, se dotará al alumno de una nueva perspectiva de las contribuciones en relación con los derechos humanos con la finalidad que los estudiantes dominen el uso de las leyes, tratados internacionales, criterios jurisprudenciales y puedan aplicarlos a escenarios concretos. Es importante señalar que esta asignatura parte de las competencias adquiridas en las asignaturas relacionadas con el área del derecho mercantil y económico tomadas en los semestres anteriores, donde se estudiaron los conceptos vinculados con la naturaleza económica de las contribuciones.</p>

<b>COMPETENCIAS DE LA ASIGNATURA</b>
--------------------------------------

## COMPETENCIAS GENÉRICAS

CG 1: CONOCIMIENTOS SOBRE EL ÁREA DE ESTUDIO Y LA PROFESIÓN.

CG 2: CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA.

### Indicadores

- Expresa claramente sus ideas y conocimientos.
- Identifica correctamente las ideas o conceptos principales de un texto complejo.
- Establece relaciones que ordenan los elementos de un procedimiento.
- Identifica los problemas con anticipación antes de que su efecto se haga evidente.

## COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

CE 1: Conocer, interpretar y aplicar las normas y principios del sistema jurídico nacional e internacional en casos concretos.

CE 2: Comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos; entre otros, considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho.

CE 3: Comprender y relacionar los fundamentos filosóficos y teóricos del Derecho con su aplicación práctica.

CE 4: Capacidad para redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros.

## **IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS**

ICE 1: Conocer, interpretar los principios doctrinales de las contribuciones, así como los derechos humanos contenidos en tratados internacionales con los que guarda relación.

Indicadores:

- Reconoce los principios doctrinales elaborados por Adam Smith en su obra titulada la riqueza de las Naciones en el sistema fiscal mexicano.
- Explica el principio de proporcionalidad y equidad en materia tributaria.
- Conoce el principio de comodidad en materia tributaria y lo relaciona con la idea que tiene acerca de las actividades que llevan a cabo las autoridades hacendarias.
- Distingue las características de los principios constitucionales y su vinculación con los derechos humanos en materia tributaria.
- Identifica el principio constitucional de legalidad en las contribuciones federales.

ICE 2: Identificar los fenómenos políticos, sociales y económicos que inciden en el establecimiento, determinación, recaudación y administración de las contribuciones.

Indicadores:

- Conoce el impacto de la política en el procedimiento legislativo para la creación de contribuciones.
- Reconoce que los particulares sacrifican parte de su patrimonio para el mantenimiento del Estado.
- Determina las consecuencias económicas en el aumento de las contribuciones.
- Explica las causas y motivos por los cuales existen diversos regímenes

fiscales.

- Conoce el gasto de la administración pública para el cobro de las contribuciones.
- Entiende las consecuencias legales en materia tanto penal como fiscal del incumplimiento de obligaciones tributarias.

ICE 3: Analizar el cumplimiento de los principios doctrinales y constitucionales en materia tributaria por parte de las autoridades fiscales en el ejercicio de sus facultades en la elaboración de leyes fiscales y la determinación, recaudación y administración de contribuciones.

Indicadores:

- Conoce las facultades y límites de los órganos legislativos federales y estatales para la creación de contribuciones de conformidad al texto constitucional.
- Describe todas las etapas de una visita domiciliaria y revisión de gabinete.
- Conoce todos y cada uno de los elementos que debe tener una orden de visita domiciliaria.
- Reconoce los elementos que debe contener un oficio de requerimiento de información y documentación.
- Conoce los elementos que debe contener todo acto en materia fiscal para ser considerado legal.
- Explica las características de las determinantes de créditos fiscales.
- Conoce las consecuencias jurídicas del procedimiento administrativo de ejecución para el cobro de contribuciones.

CE 4: Capacidad para redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros.

Indicadores:



- Elabora análisis sobre la constitucionalidad y legalidad de una ley o acto en materia tributaria.
- Explica por escrito las consecuencias legales de una determinante de créditos fiscales.
- Calcula el monto de contribuciones correspondiente a impuestos federales como el Impuesto Sobre la Renta y el Impuesto al Valor Agregado.
- Elabora textos en contestación a requerimientos de información y documentación solicitados por las autoridades hacendarias.
- Explica cómo dialogar en ámbito un ético y profesional con la autoridad fiscal cuando esta pretende llevar a cabo actos relacionados con el cobro coactivo de contribuciones.

## **CONTENIDOS**

1. GENERALIDADES TRIBUTARIAS
  - 1.1. Teorías que fundamentan la actividad tributaria
  - 1.2. Principios doctrinales: Adam Smith, Adolfo Wagner, Harold Sommers
  - 1.3. Principios jurídicos de las contribuciones
  - 1.4. Interpretación tributaria
  - 1.5. La hacienda pública.
  - 1.6. La relación jurídico - tributaria.
    - 1.6.1. Sujeto Pasivo.
    - 1.6.2. Sujeto Activo.
    - 1.6.3. Responsable Solidario.
  - 1.7. Principales contribuyentes.
  - 1.8. Conceptualización de la equidad, justicia y proporcionalidad.
  - 1.9. Características de las contribuciones.
  - 1.10. Sistema de contribuciones mexicano.

- 1.11. Fuentes formales de las contribuciones.
- 1.12. Principios económicos de las contribuciones
  
2. OBLIGACIÓN TRIBUTARIA.
  - 2.1. Fundamento legal.
  - 2.2. Hecho generador-vínculo jurídico.
  - 2.3. Hecho imponible.
  - 2.4. Nacimiento de la obligación fiscal.
  - 2.5. Determinación de la obligación fiscal.
  - 2.6. Época de pago.
  
3. TIPOLOGÍA DE CONTRIBUCIONES.
  - 3.1. Impuestos.
  - 3.2. Aportaciones de seguridad social.
  - 3.3. Contribuciones de mejoras.
  - 3.4. Derechos.
  - 3.5. Productos
  - 3.6. Aspectos prácticos de las contribuciones.
  
4. INTERPRETACIÓN DE LA LEY FISCAL.
  - 4.1. Estricta o literal.
  - 4.2. Analógica.
  - 4.3. Sistemática o armónica.
  - 4.4. Gramatical.
  - 4.5. Lógica.
  - 4.6. Histórica.
  - 4.7. Teleológica.
  
5. DETERMINACIÓN PRESUNTIVA DE LA UTILIDAD FISCAL.
  - 5.1. Fundamento legal.
  - 5.2. Supuestos.

6. CRÉDITO FISCAL.
  - 6.1. Nacimiento o exigibilidad del crédito fiscal.
  - 6.2. La determinación fiscal.
  - 6.3. Relación del Crédito Fiscal.
  - 6.4. La garantía del Crédito Fiscal.
  - 6.5. Recaudación.
  - 6.6. Recargos y multas
  - 6.7. El embargo precautorio.
  
7. DERECHOS HUMANOS DEL CONTRIBUYENTE.
  - 7.1. Constitucionales.
  - 7.2. Internacionales.
  - 7.3. Leyes fiscales.
  - 7.4. Resoluciones administrativas.
  - 7.5. Análisis de sentencias jurisdiccionales.

### **ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

La asignatura se desarrolla a través de las siguientes estrategias:

- a) Actividades de enseñanza y aprendizaje bajo la conducción de un docente:
  - Exposición de temas y subtemas por parte del profesor a través de LA CLASE MAGISTRAL.
  - Revisión de material multimedia durante la exposición magistral
  - Análisis de textos legales, jurisprudenciales y doctrinales.
  - Análisis y solución de supuestos prácticos a través del ESTUDIO DE CASO

- Discusión dirigida y debates sobre cuestiones prácticas y de actualidad mediante el MÉTODO DE PROBLEMAS
- Realización de pruebas y exámenes
- Conferencia por profesionales invitados.

b) Actividades de aprendizaje de manera independiente:

- Realizar LECTURA DE COMPRESIÓN de textos especializados indicados por el docente.
- Elaboración de RESÚMENES, MAPAS Y CUADROS derivados de la LECTURA DE COMPRESIÓN.
- Llevar a cabo la BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN de algunos de los temas o subtemas de la asignatura indicados por el docente
- Realización de ENSAYOS en el cual el alumno exponga una reflexión sobre algún tema de selección libre u otorgado previamente por el docente.

### **SISTEMA DE EVALUACIÓN**

#### CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Examen 30%

Discusión de análisis de textos y debate 10%

Evidencias de lectura 10%

Ensayos 20%

Resúmenes, mapas y cuadros 10%

Resolución de estudios de casos 20%

TOTAL 100%

## FUENTES DE CONSULTA

### *Físicas:*

- ALMANZA VEGA, Rigoberto Delfino, La Reforma Constitucional en Materia de Derechos Humanos y los Nuevos Paradigmas del Juicio de Amparo, México, Porrúa, 2014.
- ARRIOJA VIZCAÍNO, Adolfo, Derecho Fiscal, 21<sup>a</sup> ed., México, Themis, 2012.
- CARBALLO BALVANERA, Luis, Derecho Fiscal vol.1, Enciclopedia Jurídica de la Facultad de Derecho UNAM 36 a, México, Porrúa, 2018
- CARRASCO IRIARTE, Hugo, Derecho Fiscal, 6<sup>a</sup> ed., México, IURE Editores, 2013
- CALVO NICOLAU, Enrique, Tratado del Impuesto sobre la Renta, México, Editorial Themis, 2015
- DE LA CUEVA, Arturo, Derecho Fiscal, México, Porrúa, 2017
- DE LA GARZA, Sergio Francisco, Derecho Financiero Mexicano, 28<sup>a</sup> ed., México, Porrúa, 2015.
- ORTEGA MALDONADO, Juan Manuel, Derecho Fiscal, México, Porrúa, 2018
- VENEGAS ÁLVAREZ, Sonia, Derecho Fiscal, México, Oxford, 2014.

### Electrónicas

- ARRIOJA VIZCAÍNO, Adolfo, Principios Constitucionales en Materia Fiscal, México, UNAM-IIJ, 2013.  
<http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/jurid/cont/13/pr/pr9.pdf>
- GARCÍA LÓPEZ-GUERRERO, Luis, Derechos de los Contribuyentes, México, Cámara de Diputados UNAM, 2000.  
<http://bibliohistorico.juridicas.unam.mx/libros/1/57/tc.pdf>

- Instituto de Investigaciones Jurídicas, Las Contribuciones, México, IJ-UNAM. <http://bibliohistorico.juridicas.unam.mx/libros/5/2377/4.pdf>
- RODRÍGUEZ MEJÍA, Gregorio, Infracciones y Delitos Fiscales, México, Boletín Mexicano de Derecho Comparado, 2011. <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/82/art/art12.htm>
- RODRÍGUEZ MEJÍA, Gregorio, Obligaciones Fiscales, México, Boletín Mexicano de Derecho Comparado, 2011. <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/90/art/art12.htm>
- VÁZQUEZ PÉREZ, Coanacoac Gabriel, Principios de la Contribución y Alcances del Control de la Convencionalidad en Materia Fiscal, México, Senado de la República, 2012. [http://www.senado.gob.mx/comisiones/hacienda/docs/Magistrado\\_TFJFA/GCVP\\_Ensayo.pdf](http://www.senado.gob.mx/comisiones/hacienda/docs/Magistrado_TFJFA/GCVP_Ensayo.pdf)

### III. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y EL DOCENTE DEL DERECHO

#### *1. El aprendizaje significativo en las competencias*

El reconocimiento de la importancia en la implementación del enfoque por competencias para la educación jurídica y su consecuente estructuración en cada uno de los programas de estudios de la licenciatura en derecho es un paso trascendental para su mejora, pues las competencias son un mapa, una guía, un instructivo de cómo lograr los propósitos ahí planteados; sin embargo, como todo mapa, este no es de utilidad si no se sabe cómo leerlo y si no se sigue la ruta en él marcada. Es necesario navegar, moverse, tomar acciones para llegar al destino fijado.

Cada uno de los programas de estudios que describe las competencias que debe adquirir el alumno es un mapa que señala cuales son las habilidades,

destrezas, actitudes, capacidades y desempeño imprescindible para una correcta e idónea labor profesional. Estas competencias son diversas y están configuradas para que en su conjunto transformen a los alumnos en juristas que satisfagan las necesidades que la sociedad reclama de los operadores jurídicos; sin embargo, a este escenario ideal no se llega con la simple descripción de las competencias, sino que estas se deben poner en marcha.

La ejecución de las competencias establecidas en los programas de estudios diseñados por las instituciones académicas se da mediante la realización de actividades de enseñanza y aprendizaje. Son estas actividades llevadas a cabo tanto por el docente como por el alumno las que dan vida a las competencias. La diversidad de las actividades de enseñanza y aprendizaje, su correcta utilización dentro de las aulas de clases y su adecuada conducción por parte de los docentes generará un terreno fértil para el florecimiento de las competencias que se busca adquieran los alumnos. Reducir estas actividades a la técnica de la clase magistral, como ocurre en muchos escenarios convierte a la educación jurídica en un campo estéril.<sup>413</sup>

No pasa desapercibido que desde hace mucho tiempo los programas de estudios de derecho han incorporado dentro de sus elementos diversas actividades de enseñanza y aprendizaje; no obstante, tal y como ocurre con las competencias, de nada sirve que estos programas dispongan una serie de actividades a desarrollar en las aulas de clase, si estas en realidad no son llevadas a cabo y sometidas a la verificación de su pertinencia por parte de los docentes. De ahí que, no es posible la adquisición de conocimientos sólidos y su aplicación en el mundo real si los alumnos en su formación académica no fueron conducidos por su maestro en la ejecución de actividades que les dotasen de las competencias correspondientes.

Como se expresó al inicio del presente capítulo, es imposible seguir basando los procesos de aprendizaje del derecho solamente en la clase magistral,

---

<sup>413</sup> Fix Zamudio, Hector “Algunas reflexiones sobre la enseñanza del derecho en México y Latinoamérica”, *Antología de Estudios sobre la enseñanza del derecho*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995, pp. 163-165.

cuando existe un universo de actividades de enseñanza y principalmente de aprendizaje proporcionadas por la pedagogía y en específico por la didáctica, dispuestas a colaborar en la adquisición de competencias en favor de los alumnos. Es momento de romper con las barreras que impuso la concepción aislada del derecho en relación con otras áreas del conocimiento y echar mano de las herramientas que proporciona la pedagogía. Es indispensable que tanto docentes como alumnos de derecho sean conscientes de la pluralidad de elementos que existen para el desempeño de sus actividades.

Como se mencionó, la descripción de las competencias es el mapa que sirve de guía para el camino que se debe recorrer a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Elementos que modifican el enfoque bajo el cual se debe dar el proceso educativo en las aulas de derecho en relación con lo que ocurre hoy en día; no obstante, hay un elemento adicional que se puede considerar como catalizador del proceso descrito y es el aprendizaje significativo. Este tipo de aprendizaje; íntimamente emparentado con las competencias, dota de verdadera importancia al contexto del alumno para que le sirva de plataforma en la construcción de su propio conocimiento. En este ambiente el profesor no es solo un proveedor de información, sino que, a través del uso de técnicas didácticas facilita la construcción significativa del conocimiento por parte del alumno.<sup>414</sup>

El aprendizaje significativo tiene su soporte teórico en la corriente constructivista propuesta por David Paul Ausubel. Este pedagogo norteamericano plantea que cuando los contenidos de los programas de estudios son relacionados con algún aspecto específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno; es decir, con aquel conocimiento o información que ya posee, tal y como

---

<sup>414</sup> González Ramos, Rosalba, *Libro guía del profesor para el desarrollo de competencias pedagógicas para el estudio y práctica del sistema penal acusatorio en las escuelas de Derecho en México*, Monterrey, Nuevo León, Centro de Estudios sobre la Enseñanza y Aprendizaje del Derecho, A.C., 2016, p. 20.



podría ser una imagen, un símbolo, un concepto o una proposición, el aprendizaje es verdaderamente significativo.<sup>415</sup>

Para esta corriente, el aprendizaje debe ser entendido como un proceso constructivo que implica buscar significados y en esta búsqueda es necesario e indispensable recurrir al conocimiento previo para poder dar sentido a aquello nuevo que se está aprendiendo. En este sentido, los alumnos de derecho a lo largo de su formación académica construirán y relacionarán sus conocimientos con la intención de aplicarlos en la vida profesional, siendo así que la actividad del docente debe estar dirigida a la estimulación de sus alumnos, actuando principalmente como un facilitador o moderador.

Es importante señalar que el aprendizaje significativo parte necesariamente de un interés del alumno por aprender, si no se cuenta con este elemento de nada servirá, ni la implementación de competencias o la creatividad por buscar nuevas formas de desarrollar actividades de aprendizaje. Lo anterior es relevante, pues como se expresó en el segundo capítulo de la presente investigación, hay estudiantes de derecho que eligieron dichos estudios por imposición, situación que redundará necesariamente en un aprendizaje fallido.

Ahora bien, cuando existe un verdadero ánimo en el alumno por aprender y este vincula de manera consciente y explícita nuevos conocimientos facilitados por el docente en el aula de clase a los que ya posee, se produce el aprendizaje significativo, el cual es trascendental en razón que produce un cambio en la

---

<sup>415</sup> Ausubel, David P. *et al.*, "Significado y aprendizaje significativo", *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1976, p. 53-106. Consultado el 26 de marzo de 2020 en <http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1J3D72LMF-1TF42P4-PWD/aprendizaje%20significativo.pdf>

estructura cognitiva del alumno, a través de la adición o modificación de los conceptos existentes, generando nuevos enlaces entre ellos.<sup>416</sup>

Bajo esta perspectiva constructivista, el alumno o estudiante aprende lo que se propone aprender, lo cual ocurre cuando entiende que debe construir su conocimiento, es decir, sale de ese lugar pasivo en el cual como simple espectador recibe información. A través del aprendizaje significativo el estudiante de derecho asimila información nueva o modifica los esquemas de información con los que ya contaba, lo cual implicará un cambio en su estructura cognoscitiva.

El relacionar el aprendizaje significativo como un elemento que debe permear en las actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan a través de la implementación de las competencias en el ámbito del derecho no es un capricho del que escribe, sino toma una relevancia aun mayor cuando se encuentra que la expresión de este tipo de aprendizaje surge en contraposición del aprendizaje memorístico, el cual guarda una estrecha relación con la enseñanza tradicional del derecho en nuestro país.<sup>417</sup>

Se está de acuerdo con la crítica de los constructivistas que el aprendizaje memorístico incorpora de manera arbitraria los conocimientos nuevos en la estructura cognitiva del alumno, sin que el alumno haga el menor esfuerzo por integrarlos y relacionarlos con aquellos conocimientos previos con los que cuenta. El alumno bajo este escenario se encuentra destinado a ser un repetidor de la información recibida por el profesor sin que tenga la posibilidad de incorporar los nuevos conocimientos a su estructura cognitiva y en consecuencia estará

---

<sup>416</sup> Moreira, Marco Antonio, "Aprendizaje significativo crítico", *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, Madrid, España, La Salle Centro Universitario, 2005, núm. 6, pp. 83-102.

<sup>417</sup> Silva, Francisco Espinoza, "Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del derecho" *Revista Daena (International Journal of Good Conscience)*, 2009, vol. 4, núm. 1, pp. 31-74. Consultado el 10 de marzo de 2020 en [http://www.spentamexico.org/v4-n1/4\(1\)%2031-74.pdf](http://www.spentamexico.org/v4-n1/4(1)%2031-74.pdf)

incapacitado para relacionarlos con el resto de sus conocimientos y entender verdaderamente la función y aplicabilidad de lo que aprende.<sup>418</sup>

Como se puede observar, un conocimiento memorístico no empata con la naturaleza de lo que debe ser un profesional del derecho, el cual se desempeña dentro de un sistema normativo, consistente en un entramado complejo de conceptos e ideas interrelacionados. La utilización del aprendizaje memorístico para la formación de juristas es tan contradictoria como la utilización de un velero para cruzar el océano, es en esencia inadecuado.

Ante esta perspectiva, se encuentra coherencia en lo mencionado por los representantes del constructivismo, al señalar que bajo el aprendizaje significativo se produce una retención más duradera de la información y los conocimientos que recibe el alumno; pues como ya se dijo, éste sufre un reacomodo en su estructura cognoscitiva. Además, que generará una mayor asimilación de conceptos nuevos y podrá relacionarlos con mayor facilidad.<sup>419</sup>

En consecuencia, para que un enfoque de enseñanza del derecho basado en competencias explote todos sus beneficios debe estar acompañada del aprendizaje significativo, ello con el propósito que los alumnos puedan tener un conocimiento verdadero, no uno enciclopédico y acumulativo, sino uno que les permita entender la pertinencia de sus habilidades, destrezas, actitudes, desempeño y valores en relación con el mundo actual, con la intención de una inserción idónea en el campo no solo profesional sino de la vida en general.

Como se podrá observar, la implementación de las competencias en el derecho no es una labor sencilla, requiere de un esfuerzo importante e incluso de un replanteamiento de la naturaleza de la educación jurídica, hecho que se encuentra justificado por la insatisfacción generalizada en nuestro país del perfil profesional del abogado. El objetivo es mudar de un modelo discursivo a un modelo en el que no solo el docente realice cambios en su modo de enseñar, sino que estimule también nuevas formas de aprendizaje en sus alumnos.

---

<sup>418</sup> *Ídem.*

<sup>419</sup> Ausubel, David P. *et al.*, *op. cit.*, pp. 53-106.

Ante este escenario las instituciones educativas que imparten la carrera de derecho se encuentran ante una gran oportunidad de cambiar el paradigma de la enseñanza jurídica en sus aulas; sin embargo, esto también plantea un significativo reto económico tanto para instituciones con financiamiento público como privado, pues se requerirá de un cambio en la propia concepción del derecho en primer lugar, posteriormente se deberán revisar los planes y programas de estudios para adecuar su contenido y estructurarlos a través del enfoque de las competencias. Asimismo, será necesaria la capacitación del cuerpo docente, dentro de otras modificaciones sustanciales; no obstante, debido a la diversidad y variedad de escuelas de derecho en el país, a primera vista se observa compleja una transformación como la que se describe, pues esta debe surgir por iniciativa propia de cada una de las instituciones.<sup>420</sup>

Vale la pena recordar que en México existen instituciones educativas que imparten la licenciatura en derecho con financiamiento público, así como escuelas privadas con reconocimiento de validez oficial de estudios, e incluso algunas otras de carácter privado que se encuentran incorporadas a universidades autónomas, todas ellas comparten características en los procesos de aprendizaje; sin embargo, su nota diferenciadora reside en su propósito. Hay escuelas que no buscan un verdadero aprendizaje en sus estudiantes, sino solo el lucro de los ingresos por colegiaturas, otras tantas desean una adecuada formación de sus educandos, pero se resisten a abandonar la clase magistral y las menos están llevando a cabo esfuerzos por transformarse en beneficio de sus alumnos.<sup>421</sup>

Si la mejora en la calidad de la educación jurídica depende en gran medida de la decisión que cada una de las instituciones académicas tome al respecto, estas necesitarán un marco de referencia general para iniciar un proceso transformador en beneficio de sus estudiantes, siendo esta una de las motivaciones de la presente

---

<sup>420</sup> González Ramos, Rosalba, *op. cit.*, p. 18.

<sup>421</sup> Elgueta Rosas, María Francisca y Palma González, Eric Eduardo, “Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la facultad de derecho”, *Revista chilena de derecho*, Santiago de Chile, 2014, vol. 41, núm. 3, pp. 907-924.

investigación, pues dentro de otros objetivos, se plantea ser un punto de partida para que aquellos interesados en la educación jurídica puedan discutir las ideas aquí propuestas en la búsqueda por mejorar la calidad en la enseñanza y aprendizaje del derecho, ello a pesar de las dificultades que el propio sistema educativo nacional representa para la mejora de la educación superior en nuestro país por la falta de una política clara y uniforme en este tema.

En este orden de ideas, en adición a las propuestas hechas en el segundo capítulo de la presente investigación sobre la necesidad de una concepción más amplia del propio derecho y la sugerencia de contenidos a incorporar en los planes de estudios de las escuelas de derecho, es forzoso exponer las características del profesional de la enseñanza jurídica para la materialización de las competencias ya descritas en el campo de la enseñanza del derecho, pues la intención es que el lector tenga también una idea sólida de la actuación del docente en vinculación con las estrategias didácticas a utilizar en el derecho.

## *2. El docente del derecho*

### *A. Vocación, conocimiento y didáctica del académico jurídico*

La docencia universitaria en el derecho, como en muchas otras áreas, ha sido tradicionalmente considerada como una tarea de alto reconocimiento por la sociedad. Para muchos profesores es una labor que dignifica y retribuye a la comunidad los beneficios de una formación profesional; sin embargo, el ejercicio docente, requiere de una serie de elementos para su adecuada participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Quienes han profundizado en este tema señalan que para el correcto desempeño de la docencia en el área jurídica deben concurrir necesariamente tres elementos; vocación, dominio de la materia y conocimientos de la didáctica del derecho.<sup>422</sup>

La vocación es la piedra angular de la labor docente, si esta se encuentra ausente el resto de los elementos no tienen ningún significado. El maestro de derecho debe identificarse plenamente con la labor que desempeña, siendo

---

<sup>422</sup> Ponce De León Armenta, Luis, *Docencia y Didáctica del Derecho*, México, Editorial Porrúa-Instituto Internacional del Estado y del Derecho, 2003, p. 1.

consiente que su actividad es de suma importancia a diferentes escalas, pues no es un simple termómetro que mide los conocimientos de los alumnos, sino que tiene en sus manos la formación de quienes serán los futuros profesionales del derecho, siendo estos últimos los obligados a resolver de manera asertiva las problemáticas que se presenten en todo aquel ámbito de la vida en que incide el derecho.

Autores como Luis Ponce de León Armenta señalan que, todo hombre o mujer dentro de la sociedad realiza actividades interdependientes y en consecuencia el fin de estas es el servicio en respuesta de aquello que nos brindan los demás. Por ello, es obligatorio seleccionar cuidadosamente la actividad profesional que más agrado cause, “en virtud de que quienes más se identifiquen con su actividad cotidiana, mayor calidad e impulso imprimen a su trabajo diario que adquiere el carácter de creativo para el desarrollo social”.<sup>423</sup>

La vocación parece un elemento obvio e inherente al docente del derecho; sin embargo, existen fenómenos particulares en este rubro. Por un lado, se encuentra una serie de educadores que hallan en las aulas de las escuelas de derecho de larga tradición una manera de confirmar su prestigio profesional, realizando esta actividad como un pasatiempo dentro de sus ocupaciones profesionales. Por otro lado, se encuentra una gran cantidad de abogados que ven en la docencia una forma de allegarse de recursos ante la escasa oferta laboral, quienes desprovistos de las herramientas didácticas correspondientes toman la labor de la docencia como un empleo temporal en la búsqueda de nuevas oportunidades.<sup>424</sup>

En relación con lo señalado en el párrafo anterior, sería injusto desconocer a aquellos docentes verdaderamente comprometidos con su labor, quienes incluso en sacrificio del aspecto económico han priorizado su labor académica en beneficio de muchas generaciones de egresados de las distintas facultades de derecho de nuestro país. Docentes que muchas veces despojados de la típica vestimenta del

---

<sup>423</sup> *Ibidem*, p. 9.

<sup>424</sup> Böhmer, Martín F., “Introducción”, en Böhmer, Martín F., (comp.), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Barcelona, Gedisa, 1999, pp. 15-16.

abogado, han sacrificado las comodidades que puede brindar el derecho en la constante búsqueda por la calidad de la enseñanza jurídica.

Un segundo elemento indispensable para el profesor de derecho es el conocimiento y práctica de la asignatura que imparte. No es posible y no se debe improvisar cuando se trata de incorporar conocimientos y experiencias en los alumnos de las escuelas de derecho. Es necesario que los docentes cuenten no solo con un profundo conocimiento teórico de la asignatura que imparten, sino que con independencia de si esta es de carácter filosófico, penal, constitucional o mercantil, se tenga conocimiento práctico que resida en la aplicación y desempeño de los conocimientos teóricos a la vida profesional.<sup>425</sup>

Se requiere que los profesionales del derecho tengan una vasta experiencia sobre los temas que integran la asignatura que van a impartir, para que ello les posibilite transmitir sus conocimientos y experiencias a los alumnos. Es imprescindible que los profesores en adición al conocimiento teórico y doctrinal tengan una idea completa de su materia a través del conocimiento de la legislación tanto nacional como internacional, así como de la jurisprudencia emitida por diversos órganos jurisdiccionales tanto nacionales como convencionales y en general del estado del arte que guarda la disciplina en la que se desempeña y de la cual comparte con sus alumnos.<sup>426</sup>

Hasta este punto, se puede considerar que con medianía y en general muchos de los profesores cumplen con la vocación y cuentan con los conocimientos teóricos y prácticos sobre la asignatura que imparten; sin embargo, la distinción entre un verdadero maestro de derecho y un simple abogado frente al grupo es el dominio de las actividades de enseñanza y aprendizaje propias de la didáctica del derecho. Aquellos que hacen algo diferente a la tradicional clase magistral se

---

<sup>425</sup> Ponce De León Armenta, *op. cit.*, p. 20-21.

<sup>426</sup> Flores, Imer B. "Prometeo (des) encadenado: la enseñanza del Derecho en México." *Académica. Revista sobre la enseñanza del Derecho*, Año 4, número 7, México, 2006, p. 54.

diferencian del resto de sus colegas en virtud que entienden que el verdadero aprendizaje necesita más que una serie de discursos a lo largo del semestre.<sup>427</sup>

Desafortunadamente el dominio de la didáctica no es frecuente en los profesores de las diferentes escuelas de derecho, incluso se podrían llegar a pensar que muchos de ellos desconocen el término o lo segregan junto con otros conceptos que consideran raros o extraños dentro del cajón de la filosofía o la pedagogía. Lo anterior no obedece necesariamente a una actitud negativa de los docentes, sino más bien corresponde a la continuidad de una sinergia que se ha reproducido por años. Al final de cuentas, la mayoría de los educadores aprendieron no solo derecho a través de la clase magistral, sino que observaron en esta la única posibilidad de formar abogados.

En razón que la enseñanza del derecho deviene de una larga tradición en cuanto a su técnica, hasta el día de hoy son pocos los esfuerzos por la profesionalización de dicha labor, lo anterior se observa al revisar que los planes y programas de estudios de la licenciatura en derecho; por lo menos los revisados en el segundo capítulo de esta investigación, no cuentan con asignaturas destinadas a la formación docente, estas suelen encontrarse generalmente solo en los estudios de posgrado, como ocurre en el caso de la Maestría en Derecho de la Facultad de Derecho de la UNAM, por citar un ejemplo.

La falta del conocimiento de la didáctica jurídica y las actividades de enseñanza y aprendizaje que de ella derivan también encuentra su razón en la manera en que los operadores jurídicos ingresan como profesores a las instituciones académicas, pues ha sido muy común que con el ánimo de dar satisfacción a su incipiente vocación docente, alumnos de los últimos semestres de la licenciatura o recién egresados se conviertan en ayudantes o auxiliares de sus profesores, lo cual les dota de un conocimiento empírico de dicha labor, pero de manera simultánea otorga una visión parcial de la docencia jurídica al desconocer las herramientas que otorga la didáctica para esta tarea.

---

<sup>427</sup> *Ídem.*



Es innegable que la clase magistral como elemento tradicional de la enseñanza jurídica ha formado a notables juristas en nuestro país; no obstante, el derecho y la manera en que se enseña, por ser precisamente una ciencia, es objeto del escrutinio, revisión, verificación e incluso crítica, pues solo a través de estas actividades se pueden descubrir nuevas formas y maneras de hacer las cosas. Las voces divergentes que han explorado el tema como Jorge Witker o Hector Fix-Zamudio, han señalado la necesidad de un cambio, proponiéndose en el caso concreto la inserción de un mayor número y variedad de actividades de aprendizaje de conformidad a los propósitos que se busquen en cada asignatura, las cuales deben ser encausadas a través del enfoque por competencias y bajo el espíritu del aprendizaje significativo.<sup>428</sup>

Diversos especialistas en el rubro de la enseñanza jurídica tanto nacional como internacional, tales como Böhmer o Pérez Hurtado por mencionar algunos, han recogido las voces de aquellos que coinciden en que el verdadero aprendizaje significativo se organiza y se enseña a partir de técnicas didácticas que doten a los alumnos de las competencias necesarias para participar activamente en la sociedad en el ejercicio de su profesión. Bajo este ideario, el rol del docente transita de ser un protagonista dotado de una sabiduría total de su materia, a un facilitador del conocimiento. En este escenario el maestro debe orientar el sentido de la información que recibe el alumno y colocarlo en el centro del proceso de aprendizaje, lo anterior con el interés de lograr un aprendizaje significativo a través de la construcción activa de su conocimiento.<sup>429</sup>

#### *B. Las competencias del docente del derecho*

---

<sup>428</sup> Witker, Jorge, “Docencia crítica y formación jurídica”, *Antología de Estudios sobre la enseñanza del derecho*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995, p. 222.

<sup>429</sup> Pérez-Hurtado, Luis Fernando, *La futura generación de abogados mexicanos: Estudio de las escuelas y los estudiantes de Derecho en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2009, p. X.

El educador, a partir de su vocación, sus conocimientos teóricos y prácticos de la asignatura que impartirá y conocedor de las actividades de enseñanza y aprendizaje que le aporta la didáctica jurídica, debe ser consciente de la importancia y trascendencia de su actividad, conduciendo el ánimo del alumno por aprender y colocándolo en el rol que le pertenece. El profesor debe concientizar a sus alumnos del papel que el docente tendrá en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues los resultados satisfactorios de este variarán en la medida en que dicho rol sea establecido correctamente.<sup>430</sup>

Al contrastar las diferencias entre el rol tradicional de profesor de derecho y el que debe asumir el nuevo docente que formará a los alumnos a través del enfoque por competencias, resulta totalmente idóneo reproducir el cuadro realizado por el CEAAD, que en uno de sus manuales especifica la siguiente diferenciación:<sup>431</sup>

<b>Roles tradicionales del profesor</b>	<b>Roles basados en el aprendizaje significativo usando técnicas didácticas</b>
Se le nombra como profesor y maestro	Se le nombra como facilitador, moderador, instructor. Solo que en nuestra experiencia el concepto de profesor sigue vigente
Didáctica basada en la exposición del profesor y es unidireccional	Didáctica basada en la investigación, análisis crítico. Es bidireccional
Se privilegia la enseñanza	Se privilegia el aprendizaje del alumno y de sus procesos cognitivos
No se usa la tecnología como recurso para la enseñanza	Uso de la tecnología para el aprendizaje del alumno
La evaluación mide solamente los conocimientos	La evaluación mide las competencias e incluye: conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores Mide el desempeño competente
El proceso está centrado en el profesor, a través de la cátedra	Uso de una variedad de técnicas didácticas para desarrollar las competencias de los alumnos

De la tabla anterior, se aprecia con claridad una sustitución en el personaje central del proceso de enseñanza y aprendizaje. El fin es colocar al alumno de

<sup>430</sup> González Ramos, Rosalba, *op. cit.*, p. 20

<sup>431</sup> *Ibidem*, p. 18

derecho, como el componente fundamental de este proceso y que el docente solo sea un conductor del proceso educativo, quizá parezca a primera vista que en consecuencia disminuye la importancia del profesor; no obstante, el fenómeno es totalmente inverso, pues el maestro de derecho tiene que salir del estado de confort que le brinda la clase magistral y adquirir nuevas habilidades para cumplir a cabalidad el nuevo rol que le impone un enfoque de enseñanza basado en las competencias.

Ante esta perspectiva, es totalmente evidente que la figura del docente en el campo del derecho debe sufrir una transformación, la cual requiere de manera necesaria la implementación de un programa de formación de docentes de derecho con una doble vertiente. Por un lado, debe formar a los nuevos profesores que pretenden participar de la educación en las escuelas de derecho y un segundo reto; quizá más complejo que el primero, consistirá en la actualización permanente para aquellos educadores que ya se encuentran impartiendo clases.<sup>432</sup>

Desafortunadamente la diversidad de instituciones que brindan educación jurídica en nuestro país no da certeza sobre la formación de sus profesores; no obstante, hay un elemento que se mantiene constante, la falta de capacitación de los docentes para el desempeño de sus actividades académicas. Salvo aquellas universidades que de manera excepcional llevan a cabo programas encaminados a la formación y actualización de sus maestros; la generalidad en las escuelas de derecho es la ausencia de estrategias que aseguren la idoneidad de aquellos profesionales de derecho que se encuentran frente a las futuras generaciones de abogados.

Un ejemplo de esta situación tan compleja y que es permitida por la actual estructura normativa del sistema educativo nacional, corresponde a aquellos maestros pertenecientes a las instituciones particulares de educación que cuentan con reconocimiento de validez oficial de estudios otorgado por la Secretaría de Educación Pública Federal, los cuales solo deben contar con el título o en su caso

---

<sup>432</sup> Fix Zamudio, Hector, *op. cit.*, pp. 168-171.

el grado académico de los estudios que van a impartir, es decir, lo único que necesita un abogado para dar clases en una institución privada, de conformidad a la normatividad aplicable es contar con su cédula profesional, sin que sea necesario contar con conocimientos o habilidades relacionados con la docencia. De ahí que la intuición sobre la falta de idoneidad de muchos docentes tenga elementos para ser confirmada.<sup>433</sup>

El ánimo de esta investigación ha sido dar continuidad a la preocupación de juristas como Hector Fix Zamudio, Jorge Witker, Perez Hurtado, y otros tantos que han encontrado distintas falencias en la enseñanza jurídica a través de las propuestas concretas para el aseguramiento de la calidad en la educación jurídica vertidas hasta el momento. Por ello, es preciso señalar que, al hacer una revisión de la actividad de los profesores de las escuelas de derecho, se observa con franca claridad la necesidad de un programa de formación docente que, sin importar la naturaleza de la institución, involucre tanto a nuevos educadores como a aquellos que llevan ya mucho tiempo impartiendo clases.<sup>434</sup>

---

<sup>433</sup> El artículo 6 del Acuerdo número 17/11/17 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior, emitido por el Secretario de Educación Pública y publicado en el Diario Oficial de la Federación el 13 de noviembre de 2017, establece que los académicos que participen en los Programas de estudio establecidos por los Particulares tendrán alguna de las categorías siguientes: académicos de asignatura o académicos de tiempo completo. En ambos casos, deberán poseer como mínimo el título, diploma o grado correspondiente al nivel educativo en que se desempeñarán.

<sup>434</sup> Zuvanich Hirmas, Sonia y Donetch Ulloa, María Cristina, “Reforma curricular en la Carrera de Derecho de la Universidad de Magallanes, una experiencia hacia el enfoque en competencias.”, *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*, México, tomo 3, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016, p. 363.

La importancia en torno a la figura del maestro y su adecuada formación para el desempeño de sus actividades es vista acertadamente por algunos estudiosos como Carmen Hortencia Arvizu Ibarra de la Universidad de Sonora, como una causa determinante por la cual un sistema de formación profesional puede resultar exitoso o fracasar por completo. Si no existe una preocupación inicial por preparar mejor a los profesores de derecho en la búsqueda de mejores resultados de sus alumnos e implementar programas para el fortalecimiento de las habilidades de los docentes, existe una gran probabilidad que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean infructuosos.<sup>435</sup>

Especialistas en este tema como Michael Barber y Mona Mourshed incluso han mencionado que la calidad de un sistema educativo puede medirse en relación con la calidad de sus docentes. Si bien la afirmación parece desmesurada, ya que en el proceso educativo intervienen una serie de elementos, esta aseveración muestra la preocupación por el correcto ejercicio de la actividad, la cual merece un análisis más profundo. Por ello se insiste en que el profesor universitario debe abandonar su tradicional rol de expositor y asumir un papel de facilitador donde el conocimiento teórico y práctico, aderezado con el dominio de estrategias pedagógicas que permitan desarrollar procesos enriquecedores de aprendizaje significativo.<sup>436</sup>

---

<sup>435</sup> Arvizu Ibarra, Carmen Hortencia y Romero Ochoa, Julia, "Retos y desafíos de la formación de abogados para el siglo XXI", *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*, México, tomo 3, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016, pp. 9-26.

<sup>436</sup> Barber Michael y Mourshed Mona, "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos", *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*, trad. de Pablo Quintairo, Santiago de Chile, McKinsey & Company, 2008, pp. 15-28. Consultado el 10 de marzo de 2020 en [http://www.oei.es/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf)

La preocupación por la formación docente, aunque desatendida en el ámbito de la enseñanza jurídica en nuestro país, es de vital importancia para que cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje a nivel superior funcione, con independencia del marco teórico, modelo educativo o enfoque curricular que adopte una institución educativa. Muestra de ello se puede apreciar en el informe dirigido a la UNESCO, por la Comisión Internacional sobre la Educación en el Siglo XXI, en el cual se resalta la importancia de los docentes para la mejora de la educación.

En el informe en comento se expresó que para mejorar la calidad de la educación se debe comenzar por mejorar la contratación, la formación, la situación social y las condiciones de trabajo de personal docente, ya que de no hacerlo este no podrá responder adecuadamente a lo que se espera de él. En el caso particular de las escuelas de derecho, si estas exigen lo mejor de sus educadores sin preocuparse por darle las condiciones laborales, económicas y formativas necesarias, será sumamente complicado que el profesor de derecho satisfaga tan altas expectativas que su actividad reclama.<sup>437</sup>

El discurso de la mejora de la enseñanza no solo jurídica, sino en todos los niveles y áreas de estudio, identifica a los maestros como pieza clave de la crisis que vive actualmente la educación y al revisar las notas esenciales de estudios como los jurídicos, se puede apreciar que efectivamente la actividad docente tradicionalmente se ha mantenido uniforme y reacia a los cambios; a pesar de ello, el número de discursos que señalan y critican la actividad docente deben ir más allá, deben elaborar propuestas, las cuales entre más concretas sean, tendrán mayor impacto en la mejora de la educación jurídica.<sup>438</sup>

En este orden de ideas, si bien la presente investigación ha señalado las carencias de la clase magistral sugiriendo la implementación de enseñanza del derecho bajo el enfoque por competencias, se pretende identificar cada uno de

---

<sup>437</sup> Arvizu Ibarra, Carmen Hortencia y Romero Ochoa, *op. cit.*, p. 12.

<sup>438</sup> Madrazo Lajous, Alejandro. “¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Para qué? Análisis y crítica al modelo tradicional de enseñanza del Derecho en México”, *Academia. Revista de enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, vol. 4, núm. 7, 2006, p. 192.

aquellos elementos que en su conjunto incidirán en su verdadera implementación en las instituciones educativas de educación superior, en este caso específico es necesario tener plenamente identificado el perfil de docente que se necesita para la educación jurídica.

En consecuencia, para formar al nuevo perfil de jurista se requiere también modificar las propias competencias de los profesores de derecho. Situación que implica un reto adicional en el esfuerzo por mejorar la enseñanza del derecho, pues es indispensable para el aseguramiento de la calidad de la educación jurídica un programa para la formación de profesores que facilite el entrenamiento frente a los nuevos desafíos disciplinares y dote a los docentes de herramientas didácticas suficientes para conducir el proceso formativo de quienes serán las nuevas generaciones de licenciados en derecho.<sup>439</sup>

Una institución académica que ha hecho esfuerzos importantes por indicar el perfil de docente que debe formarse es el Departamento de Derecho de la Universidad de Sonora, el cual a través de Carmen Hortencia Arvizu Ibarra, ha realizado una serie de investigaciones en este rubro, observando que los profesores de las escuelas de derecho tienen en sus manos una gran oportunidad de innovar y trascender social y disciplinalmente la enseñanza del derecho bajo la operación de un programa de formación de académicos para la disciplina jurídica.<sup>440</sup>

La Universidad de Sonora ha encontrado en la construcción de programas para la formación de docentes jurídicos un componente para el aseguramiento de la calidad educativa tendiente a cambiar las condiciones de aprendizaje en respuesta a una demanda social que obliga a los sistemas educativos a ofrecer soluciones novedosas con el ánimo de mejorar la preparación de sus egresados, en el caso que nos interesa, de los futuros abogados.

Asimismo, el Departamento de Derecho de la Universidad de Sonora ha observado y corroborado que la actividad de los profesores de la carrera de derecho

---

<sup>439</sup> Arvizu Ibarra, Carmen Hortencia y Romero Ochoa, *op. cit.*, p. 24.

<sup>440</sup> *Ibidem*, p, 9.

carece de profesionalización, pues no es vista como un área para el desarrollo profesional del abogado, lo cual ha motivado un desinterés de los académicos por capacitarse para el desempeño de esta labor, circunstancia que debería ser permanente en todos aquellos abogados que tengan la intención de dar clases. Esta falta de profesionalización ha sido considerada como un elemento que impide la implementación del enfoque por competencias para la carrera en derecho, como afirma Carmen Hortencia Arvizu Ibarra ocurre en la Universidad de Sonora.<sup>441</sup>

Por ello, en adición a la necesidad de contar con programas de formación docente, es sumamente importante tener claridad en el perfil de profesor de derecho deseable, especificando las habilidades y características que lo hagan diferente y con su actividad potencialicen la formación de los alumnos. Así como al inicio del presente capítulo fue significativo señalar las competencias que se esperan de los alumnos de derecho, en este espacio se vuelve de suma importancia ubicar cuales son las competencias que deben tener los profesores de derecho, pues este es el elemento primordial para la creación de un programa de formación docente.

La creación de un programa de esta naturaleza debe estar dirigido hacia la selección, formación, actualización, permanencia y promoción de los académicos de la licenciatura en derecho de una determinada institución educativa. El eje y columna vertebral de este programa deberá ser la adquisición de competencias docentes y para su identificación; al igual que ocurre con las dirigidas a la formación de alumnos, es forzoso que la institución educativa lleve a cabo foros de discusión donde participen alumnos, profesores, padres de familia, egresados, empleadores, directivos, personal administrativo y de servicio, entre otros sujetos relacionados con la vida educativa de la institución académica.

El proceso para la definición de las competencias de los profesores de derecho debe atender a las necesidades particulares que identifique la institución académica y su proceso de creación seguirá esencialmente el mismo que se utiliza para la determinación de las competencias de los alumnos, por ello, de igual manera no se busca que los profesores tengan solo un conocimiento teórico acerca de su

---

<sup>441</sup> *Ídem.*



actividad docente, sino que adicionalmente estos adquieran habilidades para un desempeño real y correcto en un marco ético adecuado.

En la literatura especializada en competencias docentes existe una gran variedad de autores como Galvis, Postareff, Gairín, Zabalza, quienes han escrito acerca de la existencia de competencias profesionales e intelectuales, cognitivas y de gestión, técnicas y metodológicas, interpersonales, de investigación, de manejo de tecnologías de la información, entre muchas otras; sin embargo, Verónica Villarroel las ha organizado, analizado y sintetizado en tres dimensiones de competencias a saber; básicas, específicas y transversales.<sup>442</sup>

Las competencias básicas son el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes propias de la labor de un profesor y que representan las condiciones mínimas necesarias para el ejercicio de la docencia. Se puede identificar en este rubro los conocimientos teóricos y prácticos que debe tener cualquier profesor de derecho en su área de especialidad, los cuales consisten en elementos mínimos para poder desempeñarse como académico, pero que de manera aislada no representan al docente modelo que se busca tomar como punto de partida para el diseño de un programa de formación.

Las competencias docentes básicas además de guardar relación con el conocimiento doctrinario, legislativo y jurisprudencial de las materias que se enseñan, se vinculan con la habilidad de los profesores de derecho para expresarse y dar a entender sus ideas, teorías y conceptos, así como la capacidad de trabajar junto a otros profesores. Parte de estas competencias básicas son el compromiso ético con las actividades académicas, elemento que como se ha mencionado en

---

<sup>442</sup> Villarroel, Verónica A. y Bruna, Daniela V., “Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes”, *Formación universitaria* La Serena, Chile, Centro de Información Tecnológica, 2017, vol. 10, núm. 4, pp. 75-96. Consultado el 10 de marzo de 2020 en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v10n4/art08.pdf>

otros apartados debe forzosamente encontrarse en todas las actividades vinculadas con el derecho.<sup>443</sup>

Uno de los elementos diferenciadores del tipo de académico que se sugiere y se pretende incorporar a las escuelas de derecho se encuentra en las competencias específicas, pues estas son parte fundamental del proceso educativo y distinguen a un docente cuyo interés está enfocado en el aprendizaje de los estudiantes, que busca identificar y comprender cuáles son las mejores estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación según los resultados que se quieren obtener y las características de los alumnos a quienes se enseña.<sup>444</sup>

Las competencias específicas se caracterizan por la correcta implementación de recursos didácticos, entendidos estos como la selección de estrategias y metodologías de enseñanza que permitirán lograr las metas del curso, considerando las características y necesidades de los estudiantes. El docente con estas cualidades es aquel que se necesita para la correcta implementación del enfoque por competencias para la enseñanza del derecho.<sup>445</sup>

En tercer lugar, se encuentran aquellas competencias denominadas como transversales, las cuales dan un valor agregado al proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas competencias guardan mayor relevancia con el vínculo subjetivo que se genera entre el profesor y su grupo de alumnos. De conformidad a lo expresado por Verónica Villarroel estas competencias describen la capacidad metacognitiva, autocrítica y reflexiva del académico, lo que le permite vincularse adecuadamente con los alumnos a través del cuestionamiento y mejora de sus prácticas docentes.<sup>446</sup>

El perfil adecuado del profesor de derecho que debe ser formado en los programas que establezcan las instituciones educativas debe contar con las competencias brevemente reseñadas en los párrafos anteriores. Obviamente estas

---

<sup>443</sup> *Ibidem*, p. 78

<sup>444</sup> *Ídem*.

<sup>445</sup> *Ídem*.

<sup>446</sup> *Ídem*.

pueden ser múltiples en virtud de las características y las necesidades de cada institución académica; no obstante, a continuación, se plasman las que se consideran más importantes y representativas para el ejercicio idóneo de esta actividad:

a) Competencias Básicas.

- Conocer e interpretar las principales corrientes teóricas que guarden una vinculación directa con el área o disciplina jurídica correspondiente a la clase que imparte.
- Conocer, interpretar y aplicar la legislación que se vincula con la asignatura que imparte, así como aquellas periféricas a la disciplina de la cual es especialista.
- Conocimiento de instrumentos normativos de carácter internacional.
- Conocer los criterios interpretativos que hayan emitido diversos órganos jurisdiccionales con el propósito de verificar su vinculación con la doctrina y legislación existente.
- Relacionar la realidad económica, política, social y cultural con su área de especialidad con el objetivo de mostrar esta relación a sus alumnos.
- Capacidad de transmitir el impacto de vivencias y experiencias prácticas a sus alumnos con el propósito que estos las integren a sus procesos formativos.
- Conocimiento de resoluciones de órganos jurisdiccionales de carácter internacional.
- Identificación y vinculación de la asignatura que se imparte con la esencia del plan de estudios de la licenciatura en derecho de la institución que corresponda.

Competencias específicas.<sup>447</sup>

- Planificar sus cursos a través del reconocimiento de las características individuales y grupales de sus alumnos.
- Capacidad de diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje a través de estrategias didácticas que incluyan actividades motivadoras y significativas.
- Utilizar conceptos didácticos fundamentales que permitan resolver las dificultades que se presenten en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Realización de actividades de aprendizaje de manera conjunta con los estudiantes.
- Fomentar de manera positiva y crítica el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Reconocer la importancia del pensamiento divergente, creativo y crítico, así como del trabajo autónomo, ordenado y responsable.
- Capacidad de actualización continua en sus conocimientos y habilidades didácticas.
- Determinar el tipo de tutoría requerida en situaciones concretas.

---

<sup>447</sup> Muñoz Fernández, Ricardo, "Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI" *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, Ciss Praxis, 2003. pp. 4-7. Consultado el 25 marzo de 2020 en <http://www.enpcac.edu.mx/cruzjorge/especialidad/lecturas/CompetenciaProfesionales.pdf>

Competencias transversales.<sup>448</sup>

- Capacidad para identificar los diferentes contextos económicos y sociales a los cuales pertenecen sus alumnos.
- Motivar al alumnado hacia los contenidos y actividades relacionados con la asignatura que imparte.
- Capacidad de compromiso con su trabajo y con la educación de cada uno de sus alumnos.
- Ser ejemplo de actuación y portador de valores frente a sus alumnos.
- Trasmitir al alumno el entorno y la realidad del mundo profesional que enfrentará al concluir sus estudios.
- Capacidad para ser democrático, abierto a la participación, justo en sus actuaciones y tolerante.
- Capacidad de innovación y dispuesto a probar cosas nuevas como el uso de aplicaciones y las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Correcta expresión oral y corporal que de modo claro y dinámico capte la atención de los alumnos y los motive a participar en clase.

Las principales características de un docente del derecho, como lo son la vocación, conocimientos teóricos y prácticos de la asignatura a impartir, así como un dominio de las estrategias de enseñanza y aprendizaje se pueden encontrar desarrolladas en las competencias descritas con anterioridad, destacando precisamente este último elemento; la didáctica del derecho. Sobre esta se ha

---

<sup>448</sup> *Ídem.*

hecho referencia en múltiples ocasiones a lo largo del presente capítulo como elemento distintivo en el perfil del docente jurídico y como componente clave en la aplicación del enfoque por competencias en el derecho. Por lo anterior, con independencia que hasta este punto el lector ya puede tener una configuración básica de lo que representa la didáctica del derecho, es imperioso hacer en el siguiente apartado una breve referencia a su naturaleza con la intención de tener una idea clara de cómo operar adecuadamente las técnicas didácticas que serán sugeridas de manera detallada en el siguiente capítulo.



## **CAPÍTULO CUARTO**

### **DIDÁCTICA JURÍDICA**

La calidad de la educación jurídica; como se ha expresado a lo largo de la presente investigación, implica un proceso transformador al cual debe ser sometido el estudiante de derecho, con el objetivo de exponerlo a diversas condiciones que lo modifiquen cualitativa e intelectualmente y lo coloquen en un estado de conocimiento que le permita el desarrollo adecuado de las competencias descritas en el capítulo anterior. Por lo que este último capítulo estará dedicado a su ejecución a través de diversas técnicas de aprendizaje, las cuales forman parte de la didáctica del derecho o didáctica jurídica.

La didáctica es una disciplina que se inserta en el ámbito pedagógico, cuyo término se encuentra vinculado con el estudio de las técnicas de enseñanza y aprendizaje. Especialistas en el tema como Omar Abreu consideran que en el mundo educativo la didáctica es un concepto controversial existiendo aun debates en cuanto a sus orígenes, su condición de ciencia, su objeto de estudio, sus categorías, leyes, principios, modelos, evolución, su carácter general o disciplinar y su relación con la pedagogía; sin embargo, la esencia de esta disciplina consiste en ser una “respuesta a la necesidad de encontrar un equilibrio que armonice la relación entre las maneras de enseñar de los educadores y el aprendizaje de sus discípulos.”<sup>449</sup>

Ahora bien, la didáctica del derecho es una parte especial de la didáctica que tiene por objeto de estudio el proceso de enseñanza y aprendizaje del derecho, sus problemas y soluciones, sus técnicas, así como su planeación, realización y evaluación, con el objetivo de proporcionar a los académicos los elementos

---

<sup>449</sup> Abreu, Omar, et al. “La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador”, *Formación universitaria*, La Serena, Chile, Centro de Información Tecnológica, 2017, vol. 10, núm. 3, p. 81-92. Consultado el 31 de marzo de 2020 en <http://www.redalyc.org/pdf/3735/373551306009.pdf>



fundamentales para su función docente. Quizá precisamente su naturaleza es la que ha originado que sea un tópico tan reticente para los abogados acostumbrados a encontrar todas las respuestas dentro de los límites del derecho, cuando en este caso la pedagogía es una herramienta imprescindible.<sup>450</sup>

Realmente son pocos los juristas que han roto las barreras del derecho y se han introducido en terrenos a primera vista ajenos como la didáctica, muestra de ello es Luis Ponce, quien señala enfáticamente que aquellos docentes del derecho que busquen desempeñar de manera adecuada su labor profesional y lograr la calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje del derecho, forzosamente deben conocer la esencia y sentido de las características de la didáctica del derecho, las cuales pueden concentrarse en las siguientes:<sup>451</sup>

- La didáctica del derecho tiene como finalidad proporcionar a los docentes de aquellas herramientas que el propio derecho no otorga y que son el conocimiento de estrategias de enseñanza y aprendizaje, las cuales provienen de la didáctica general.
- La didáctica en el derecho es parte de la didáctica general, la cual a su vez es una parte de la pedagogía, por ello se sustenta en los contenidos vinculados con la psicología educativa, la sociología, la tecnología de la educación y demás contenidos generales de la educación.
- La didáctica del derecho forma parte del conocimiento científico y por tal razón es dinámica ya que sus contenidos son susceptibles de someterse a procesos de comprobación científica con el objetivo de cuestionarse sobre la idoneidad de las técnicas de enseñanza y aprendizaje y en su caso proponer otras nuevas.

---

<sup>450</sup> Ponce De León Armenta, Luis, *Docencia y Didáctica del Derecho*, México, Editorial Porrúa-Instituto Internacional del Estado y del Derecho, 2003, p. 20-21.

<sup>451</sup> *Ídem*.

- La didáctica del derecho es una técnica ya que su verdadera naturaleza se puede observar cuando esta se instrumenta, es decir, cuando las técnicas de enseñanza y aprendizaje son verdaderamente aplicadas por los profesores y sus alumnos.
- La didáctica del derecho al estar íntimamente ligada con la enseñanza del derecho es objeto de estudio también por parte de la metodología jurídica en razón que esta disciplina se encarga del estudio de la construcción racional de todos los procedimientos relacionados con el discurso jurídico, siendo uno de ellos la docencia del derecho.<sup>452</sup>
- El objeto de estudio de la didáctica del derecho es esencialmente el proceso de enseñanza y aprendizaje del derecho, a través de la identificación de sus problemas y soluciones, su sistematización, su planeación, ejecución y evaluación.

La didáctica del derecho; como se observa en sus características, se encuentra compuesta de una fuerte carga teórica proveniente de diversas áreas del conocimiento; sin embargo, su esencia se puede apreciar con claridad cuando es expresada a través de actividades de enseñanza y aprendizaje organizadas en cada asignatura en particular. Así, la adecuada didáctica del derecho es la ejecución del enfoque basado en competencias y del aprendizaje significativo, es el “cómo” de las competencias descritas en el capítulo anterior y de los contenidos señalados en el capítulo segundo.

---

<sup>452</sup> Castillo, Santiago Nieto, “Metodología jurídica e ideologías en el derecho. sobre la influencia de la ideología en los ámbitos de aplicación del derecho”, *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano: la enseñanza del derecho*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2007, p. 388.

Las técnicas didácticas son las formas, los medios o procedimientos sistematizados que ayudan a desarrollar y organizar determinadas competencias en sintonía con sus indicadores. Cabe hacer notar que las técnicas de aprendizaje se instrumentalizan en actividades por medio de las cuales el docente incide en que los alumnos participen, reconozcan, interioricen, utilicen y se apropien del conocimiento. La finalidad de una técnica didáctica es en consecuencia que el alumno aprenda y desarrolle una competencia específica.<sup>453</sup>

Retomando el caso de la clase muestra de Derecho Fiscal que fue utilizada en el capítulo anterior para identificar el uso tanto de competencias genéricas como específicas, a modo de ejemplo se tiene que, para que el alumno logre conocer, interpretar los principios doctrinales y constitucionales de las contribuciones, se utilizan técnicas como la lectura de comprensión. Por otro lado, si lo que se busca es que el alumno exponga sus ideas sobre los fenómenos políticos, sociales y económicos que inciden en el establecimiento, determinación, recaudación y administración de las contribuciones, el ensayo sería la técnica idónea para este propósito. La idea es que a través de la didáctica del derecho el docente; al conocer una multiplicidad de técnicas didácticas, encuentre aquellas que sean más acertadas para facilitar la adquisición de competencias.

Las técnicas didácticas generan ambientes de aprendizaje que propician la construcción del conocimiento mediante el diálogo y la participación. La didáctica en general aporta una gran cantidad de técnicas tales como la lectura de comprensión, la búsqueda de información, la elaboración de resúmenes, el estudio de casos, la redacción de ensayos, la lluvia de ideas, la discusión en grupo, entre muchas otras. La esencia de estas actividades es ser ejemplificativas y no limitativas, la creatividad en su diseño, pero principalmente en su implementación por instituciones como docentes es donde encuentran su verdadero significado.

---

<sup>453</sup> González Ramos, Rosalba, *Libro guía del profesor para el desarrollo de competencias pedagógicas para el estudio y práctica del sistema penal acusatorio en las escuelas de Derecho en México*, Monterrey, Nuevo León, Centro de Estudios sobre la Enseñanza y Aprendizaje del Derecho, A.C., 2016, p. 27.

Por lo anterior, sin el ánimo o pretensión de discriminar a otros tipos de técnicas, a continuación, serán expuestas aquellas que se consideran más representativas para la consolidación de las competencias con que deben contar los estudiantes y futuros operadores del derecho. Estas estrategias hacen una revalorización de actividades que se consideran obsoletas, importa los beneficios de experiencias en otros países y hacen énfasis en actividades esenciales como la escritura, la lectura, la búsqueda de información, la solución de problemas y el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

En cada una de las técnicas didácticas se analizó su naturaleza, su aplicación en el campo del derecho; otorgando las indicaciones para su uso, así como los beneficios de estas para estudiantes, pero también para los académicos, así como para las instituciones educativas. Es esta quizá la principal razón de su existencia, que sean consultadas por todos aquellos que participen de la educación jurídica para que a través de su implementación los escolares adquieran las competencias necesarias que aseguren la calidad de la educación que se ha buscado en la presente investigación.

## I. LA CLASE MAGISTRAL

A lo largo de la presente investigación se ha insistido que la clase magistral no debe ser la única técnica didáctica a implementarse en las escuelas de derecho, pues a primera vista parece que se encuentra dirigida únicamente a la transmisión de información y fomenta en el alumno una condición pasiva, desincentivando la existencia de una actitud creativa, crítica y en general activa, que será necesaria para el correcto desempeño de su labor como operador jurídico dentro de los diversos contextos profesionales.

La descripción anterior es generalmente aceptada por diversos especialistas en el tema como se observó en páginas anteriores; sin embargo, a pesar del rechazo a la clase magistral, esta técnica de enseñanza continúa siendo hasta el día de hoy la que tiene más arraigo y se sigue reproduciendo en la mayoría de las instituciones académicas que brindan estudios jurídicos, circunstancia que

obliga a preguntarse el motivo de este fenómeno, encontrando así una doble respuesta a esta interrogante. En primer lugar, la clase magistral tiene su origen con el propio nacimiento de las universidades, por lo que se puede identificar como un elemento connatural e inherente a este tipo de estudios. En segundo término, la clase magistral es más compleja de lo que se observa a simple vista y ha sufrido modificaciones que parecen reivindicarla.

La clase magistral, identificada también como la enseñanza tradicional del derecho como se expresó, nace junto con las primeras universidades, como las de Bolonia, París, Oxford, Cambridge y Salamanca, por mencionar algunas. En estas aulas medievales se buscaba transmitir a los alumnos el conocimiento del maestro, siendo labor y tarea de los primeros reproducir con la mayor fidelidad posible lo que el maestro decía través de la lectura. María Francisca Elgueta y Eric Eduardo Palma indican en este sentido que, en la universidad medieval europea la falta de reproducción masiva de libros otorgaba un valor supremo a los escasos materiales disponibles, los cuales eran verdaderos tesoros cuyo contenido debía reproducirse, siendo tan valiosos que en las antiguas bibliotecas los libros más importantes eran atados a las mesas.<sup>454</sup>

La práctica de emplear la clase magistral en consecuencia data de una costumbre que lleva casi mil años replicándose en las distintas universidades que han surgido por el mundo y que han reproducido en gran medida la estructura de los centros de estudios primigenios. De ahí la fuerza de esta técnica didáctica que ha ayudado a construir una cultura jurídica occidental en la que la enseñanza se basa de manera general en la transmisión de lo que dicen los libros y de manera particular lo que sus autores expresan de estos materiales en sus clases.<sup>455</sup>

---

<sup>454</sup> Elgueta, Francisca Maria y Palma, Eric Eduardo, *De la Enseñanza del Derecho a la Didáctica General del Derecho*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2015, pp. 2-3. Consultado el 31 de marzo de 2020 en [https://archivos.juridicas.unam.mx/www/site/lineas-investigacion/metodologia-investigacion/E\\_book/11FranciscaElgueta.pdf](https://archivos.juridicas.unam.mx/www/site/lineas-investigacion/metodologia-investigacion/E_book/11FranciscaElgueta.pdf)

<sup>455</sup> *Ibidem*, p. 5.

Si el origen de la propia naturaleza de la universidad se encuentra ligado a la clase magistral, se puede encontrar aquí un motivo suficiente para explicar porque esta tiene tanta preminencia en los centros educativos; no obstante, es oportuno y necesario verificar si esta sigue desarrollándose como fue configurada en su inicio, qué implicaciones tiene ello, así como las modificaciones o evolución que ha tenido y cómo impacta esta situación en que siga siendo la técnica aún más utilizada hasta el día de hoy.

En este orden de ideas, al analizar con mayor detalle y detenimiento la clase magistral puede apreciarse que esta expresión no es unívoca ya que tiene diversas connotaciones, las cuales han representado diversas maneras de entender y aplicar esta herramienta didáctica. Las tres modalidades que se identifican son la clase magistral propiamente tal o experta, la clase magistral meramente expositiva y la clase magistral formativa o trascendente. Los elementos diferenciadores entre estas tres muestran el desarrollo que esta técnica ha tenido a lo largo del tiempo y de manera simultánea las virtudes y los errores en su implementación por parte de los profesores.<sup>456</sup>

#### 1. Clase magistral propiamente tal o experta

Como su propia denominación lo indica, esta primera variante de la clase magistral tiene como especial característica la presencia de un experto en un determinado tema o área del conocimiento. En esta actividad académica un maestro de trayectoria destacada pronuncia un discurso o una conferencia ante un auditorio, por ello incluso se puede decir que esta acción más que ser parte de un proceso regular de formación, tiene como finalidad conocer el punto de vista de quien posee

---

<sup>456</sup> Elgueta, Francisca María y Palma, Eric Eduardo, “Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la Facultad de Derecho”, *Revista chilena de derecho*, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2014, vol. 41, núm. 3, p. 909. Consultado el 01 de marzo de 2020 en [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-34372014000300006&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-34372014000300006&script=sci_arttext)

el prestigio necesario y suficiente para ser considerado una autoridad en la materia.<sup>457</sup>

Esta modalidad de la clase magistral es la que nació junto con las universidades, en las cuales existe un maestro experto, el cual con entusiasmo es esperado por sus alumnos para escuchar de primera mano sus reflexiones sobre un tema en particular. Al respecto Jorge Witker, asimila esta actividad con la conferencia ubicándola como el pronunciamiento de un discurso por parte de un expositor altamente calificado, precisando también que esta es probablemente la técnica más empleada en las aulas de las escuelas de derecho pero que probablemente también sea de la que más se ha abusado y se podría decir incluso desvirtuado.<sup>458</sup>

Este tipo de clase magistral se caracteriza por ser expositiva sin que contemple la participación de los asistentes; no obstante, ello no implica un problema, pues los alumnos que acuden a estos eventos lo que desean es escuchar al experto compartir los resultados de sus investigaciones, así como su experiencia en temas altamente sofisticados y de interés relevante. Incluso este tipo de actividades sirven de inspiración a los alumnos, quienes ven en la figura de los expertos un profesional exitoso a quien desean emular.

Jorge Witker indica que los expositores expertos que impartan una clase magistral deben especificar de manera clara los objetivos del evento y ser conscientes del potencial del tema que van a presentar. Asimismo, se debe precisar qué tipo de material audiovisual será obligatorio para esta experiencia didáctica. De igual modo señala que este tipo de actividades de enseñanza están destinadas al fracaso si el expositor en realidad no es una eminencia en el tema y no tiene la habilidad de mantener al auditorio atento, tampoco será de utilidad si los asistentes

---

<sup>457</sup> Elgueta, Francisca Maria y Palma, Eric Eduardo, “Una propuesta de clasificación...”, *cit.*, p. 909.

<sup>458</sup> Witker, Jorge, *Técnicas de la enseñanza del derecho*, 4ª edición, México, Editorial Pac-Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1985, p. 174.

no desean aprender, pues en este caso el conocimiento del expositor no será aprovechado al máximo.<sup>459</sup>

Como se podrá observar, esta modalidad de la clase magistral es positiva ya que tiene como objetivo escuchar a un experto disertar sobre su área de especialidad, lo cual es connatural a cualquier tipo de ambiente universitario; no obstante, las bondades y beneficios de esta actividad se rompen cuando se intenta trasladar esta técnica a cada una de las sesiones de clase, pues hay que aceptar que ante la expansión masiva de la educación superior y en específico la jurídica, no es posible contar en cada salón de clases con una luminaria del derecho y aunque así lo fuese, un alumno no puede adquirir todas las competencias que necesita únicamente escuchando a los expertos, debe de nutrirse de otras técnicas de enseñanza y aprendizaje.

## *2. Clase Magistral meramente expositiva*

Esta modalidad es una deformación de la Clase magistral propiamente tal o experta y ha sido concebida desde hace mucho tiempo como la manera tradicional de enseñar el derecho, lo cual incide en su propagación por las escuelas de derecho no solo de México, sino de toda América latina. Es precisamente esta técnica didáctica uno de los elementos que motivan la presente investigación al resultar insuficiente para la correcta formación de los futuros abogados e impulsar la necesidad de nuevas ideas para concebir la educación jurídica.

La clase magistral meramente expositiva se caracteriza por el verbalismo y el uso intensivo del discurso; identificada con la cátedra, está fuertemente relacionada con una actividad pasiva por parte de los alumnos, ya que los docentes actúan como conferencistas y los alumnos son simples asistentes a un discurso. En esta versión de la clase magistral, la intención principal es que el académico transmita de manera verbal a sus alumnos los conocimientos que este posee de la

---

<sup>459</sup> *Ibidem*, p. 175.



asignatura que imparte, por su parte los alumnos se limitan a escuchar y a la toma de apuntes de lo que el profesor dice en el salón de clase.<sup>460</sup>

Este tipo de enseñanza se centra en la figura del docente, pues solo este es quien posee el conocimiento y sabe qué hacer con él para transmitirlo, el alumno va disminuyendo en ignorancia en razón que el educador lo instruye con su saber. El profesor es quien discrimina entre los contenidos de la asignatura que deben ser impartidos y bajo la versión e interpretación que este hace de ellos, de ahí que el éxito académico será para aquellos estudiantes que tengan mayor capacidad de retención o memoria.

Esta técnica didáctica como se ha expresado en otras partes de esta investigación, al ser usada de manera excesiva genera críticas por centrar la atención en el docente, cuando de conformidad a enfoques como el de las competencias, la educación jurídica debe estar centrada en el alumno y su aprendizaje, por lo que se está de acuerdo con señalar para este tipo de estrategia didáctica las siguientes críticas:<sup>461</sup>

- El protagonista es el profesor que transmite un contenido de tipo enciclopédico.
- Promueve la pasividad del estudiante en tanto que es receptor de datos.
- No se desarrollan conocimientos, habilidades y destrezas que propicien la resolución de problemas.
- Trato no dialógico, no hay comunicación.
- Falta conjunción entre la enseñanza-aprendizaje teórica y enseñanza-aprendizaje práctica.

En la clase magistral meramente expositiva no todo es negativo. También es oportuno mencionar que esta permite exponer de manera sintética y digerida una

---

<sup>460</sup> Elgueta, Francisca Maria y Palma, Eric Eduardo, “Una propuesta de clasificación...”, *cit.*, p. 911.

<sup>461</sup> Elgueta, Francisca Maria y Palma, Eric Eduardo, *De la Enseñanza del Derecho a la Didáctica ...*, *cit.*, pp. 5-6.

gran cantidad de información a los alumnos, circunstancia que se vuelve relevante cuando los grupos son sumamente numerosos, como ocurre en las escuelas de derecho públicas en México. Asimismo, este tipo de técnica facilita la labor del docente, en virtud que este es quien define los contenidos a impartir, lo cual incide cuando desafortunadamente la remuneración de los educadores es poca y los obliga a realizar otras actividades profesionales para completar sus ingresos.<sup>462</sup>

A pesar de las aparentes ventajas señaladas en el párrafo anterior, es importante puntualizar que son insuficientes para justificar que la Clase Magistral meramente expositiva sea la única herramienta didáctica para la mayoría de las asignaturas que tomarán los alumnos y futuros abogados. Si bien, la clase magistral propiamente tal o experta a través de la conferencia es útil, ello no significa que debe ser adaptada para cada una de las clases, pues ello no les otorgará a los alumnos las competencias necesarias para su éxito profesional.

El depender solo de la clase magistral meramente expositiva para la formación de los futuros juristas es una labor que vicia su aprendizaje ya que no garantiza que la transmisión de los conocimientos realmente se lleve a cabo, incide en que los alumnos no mantengan el interés por lo que el profesor dice al no existir la posibilidad de intervenir en clase, otorga solo una visión parcial de los conocimientos jurídicos ya que estos son establecidos arbitrariamente por el maestro, genera una posición jerárquica entre el educador como autoridad y el alumno como un sujeto subordinado, situación que restringe la confianza en el alumno para participar y externar sus dudas en clase.

El aprendizaje basado en la clase magistral meramente expositiva promueve estudiantes pasivos, cuya única labor es recibir información e impide que adquieran un pensamiento crítico y creativo que le será imprescindible para su desarrollo escolar y posteriormente profesional. De igual manera “este tipo de enseñanza logocéntrica, preocupada por la estructura de los conocimientos que se transmiten, dejando al margen de su consideración el mundo de las posibilidades de

---

<sup>462</sup> Witker, Jorge, *op. cit.*, p. 164.

aprendizaje discente, así como su ámbito de experiencia y de interés”<sup>463</sup> no mantiene la atención permanente del alumno y en consecuencia provoca que el proceso de enseñanza y aprendizaje no genere ningún resultado positivo.

Por lo anterior, Witker tenía toda la razón cuando desde hace más de cuarenta años señalaba que la clase magistral meramente expositiva si bien representaba grandes posibilidades de síntesis y en consecuencia una economía en esfuerzo y tiempo, debería tenerse cuidado en no emplearla para la totalidad de las actividades en clase, sino que debía integrarse con otro tipo de recursos didácticos con el propósito de mantener la atención de los alumnos y lograr un adecuado proceso de aprendizaje, mejoras que han sido retomadas afortunadamente por algunos profesores y que dan origen a la modalidad de clase magistral que se explica en el siguiente numeral.

### 3. *La clase magistral formativa o trascendente*

La mayoría de los textos que hacen referencia a la clase magistral como herramienta para la enseñanza del derecho la critican de forma negativa en razón de los argumentos expresados en el numeral anterior; sin embargo, María Francisca Elgueta y Eric Eduardo Palma han encontrado en las falencias de la Clase Magistral meramente expositiva y en los beneficios de la Clase magistral propiamente tal o experta, una propuesta que genera efectos positivos en los alumnos definiéndola como la clase magistral trascendente o formativa.<sup>464</sup>

Esta nueva forma de entender la clase magistral toma como punto de partida la necesidad de un expositor que cuente con los conocimientos jurídicos de las asignaturas que va a impartir, pero a diferencia de la clase magistral meramente expositiva añade otros elementos que le otorgan mayor sentido y frescura a esta técnica didáctica. En esta actividad se sigue valorando al profesor que conoce a detalle su materia y la expone de manera sistemática y sencilla, pero se reconoce

---

<sup>463</sup> Elgueta, Francisca Maria y Palma, Eric Eduardo, *De la Enseñanza del Derecho a la Didáctica ...*, cit., p.7.

<sup>464</sup> Elgueta, Francisca Maria y Palma, Eric Eduardo, “Una propuesta de clasificación...”, cit., p. 919.

a aquel académico que liga dicho material con ejemplos casuísticos, los cuales le dan contenido a las ideas teóricas que muchas veces necesitan ser representadas con casos reales para poder ser entendidas y comprendidas.

Bajo esta variante de la clase magistral el aspecto práctico y profesional tienen un lugar especial en la exposición del profesor, quien toma en consideración los elementos que conoce el alumno, los vincula con ejemplos y situaciones que le serían familiares y que guardan una estrecha relación con la exposición teórica que presenta el docente. La clase también deja de ser un monólogo, ya que los alumnos pueden y deben participar activamente a través de la formulación de comentarios, preguntas u opiniones que representan la exposición de sus ideas, mismas que serán orientadas y encauzadas por el maestro.

Bajo este escenario el profesor, no guarda una relación jerárquica frente al alumno, si bien el respeto hacia el docente siempre debe estar presente, sus ideas y posiciones no son consideradas como las únicas o las correctas, sino que sirven de base para la generación de un diálogo con sus alumnos, lo anterior con el propósito de generar en el aula un ambiente propicio para el proceso de aprendizaje donde el alumno se sienta seguro de manifestar sus ideas e incluso replicar con fundamento las de su maestro.

Se considera que son dos las características que diferencian a la clase magistral formativa o trascendente de la clase magistral meramente expositiva, en primer lugar, que la clase magistral formativa o trascendente es considerada como una actividad dentro de las múltiples que se pueden llevar en el aula para generar el aprendizaje por parte del alumno. En segundo término, que guarda una vinculación con el enfoque por competencias al interesarse en que el centro del proceso educativo sea el alumno, siendo este el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. De ahí que es interesante llevar a cabo una comparación de estas dos modalidades de la clase magistral con el propósito de observar como el rol protagónico se traslada del educador al alumno en la clase magistral trascendente o formativa:<sup>465</sup>

---

<sup>465</sup> *Ídem.*

<b>Clase magistral meramente expositiva</b>	<b>Clase magistral trascendente o formativa</b>
Forma dominante en el trabajo de aula en las escuelas de Derecho.	Forma excepcional en el trabajo de aula en las escuelas de Derecho.
Centrada en presentar los contenidos.	Al interés por el contenido se agrega el interés en contribuir a la apropiación de esos contenidos por los estudiantes.
El profesor en tanto que “experto” espera ser escuchado y estima innecesaria la intervención de los estudiantes por lo que no la fomenta.	El profesor; no obstante, su condición de experto, estima útil escuchar a los estudiantes para mejorar la presentación y recepción de los contenidos, por lo tanto, fomenta la intervención de sus estudiantes.
El profesor experto es indiferente ante la persona del estudiante.	El profesor experto al escuchar a los estudiantes con respeto y ánimo de diálogo reafirma la autoestima de los alumnos o ayuda para su surgimiento.
Enfatiza la transmisión del saber desarrollando un discurso lineal.	Interesado en la transmisión del saber recurre no solo a un discurso lineal sobre la materia, sino también a ejemplos, a la manifestación práctica del contenido y a la vivencia del mismo.
La oratoria cede ante la materia que se expone: el fondo desplaza a la forma.	Fondo y forma tienen relevancia: el profesor procura mantener el interés del auditorio y motiva a sus estudiantes a seguir la presentación.
La exposición se realiza ante los estudiantes, importando poco si se trata de un grupo minoritario o muy numeroso.	El interés por interactuar con los estudiantes se ve dificultado por un grupo o curso numeroso.

Fuerte dependencia del profesor y su discurso.	El fomento por parte del profesor de la intervención de los estudiantes da valor a las preguntas, comentarios y opiniones de los mismos. Profesor y estudiantes contribuyen a desarrollar el trabajo de aula El uso de apuntes entregados con anterioridad a la clase significa que la oralidad se complementa con el texto
Determinación de los contenidos por el profesor.	La circunstancia de admitir preguntas, comentarios y opiniones implica que los contenidos a desarrollar en la clase pueden ser complementados e incluso modificados por los intereses de los estudiantes.
Exposición del contenido sin relacionarlo con la actualidad.	Exposición del contenido en vinculación con su dimensión práctica en el tiempo presente, lo que genera comentarios del profesor sobre la actualidad.
Trato personal distante e indiferente ante el clima de aula.	Interés por mantener relaciones amistosas, sin que dejen de ser formales, generando un clima de aula en que circulan emociones positivas. Interés por la persona del estudiante y el entorno en que se desenvuelve el acto educativo.
Indiferencia ante la formación integral de los estudiantes.	Interés por los contenidos que se desarrollan en clases, así como por la formación moral y ética de sus estudiantes.

No pasa desapercibido que todas las modalidades de clase magistral tienen un propósito en común y este reside en que el alumno retenga información, es decir,

la memorice. Destacando que dicho proceso no es erróneo o equivoco, pues la clase magistral es solo una técnica de aprendizaje más, ya que para la completa formación de un jurista debe haber otras que lleven a los alumnos a desarrollar habilidades analíticas, sistemáticas, críticas, creativas, actitudinales, etc. Ahora bien, si el objetivo es que la clase magistral incida en que los alumnos recuerden lo que sus maestros exponen, ello no implica que las tres modalidades aquí revisadas logren dicha meta de la misma forma.

Así la clase magistral formativa lleva ventaja sobre las otras dos vertientes en razón que el proceso de memorización en este caso busca ser más eficiente, pues al dotar de mayor participación al alumno y vincular lo que se expone con casos y situaciones reales que implican una conexión con los conocimientos previos y experiencias propias de los alumnos, hay mayor posibilidad de recordar lo aprendido. Los estudios sobre la memoria indican que se retiene mejor las cosas que nos gustan ya que en ellas interviene la emoción y el interés, dos sentimientos que inciden en las áreas del cerebro relacionadas con la memoria y el conocimiento.<sup>466</sup>

Por lo expresado hasta este punto, si bien la clase magistral en general es objeto de diversas críticas bastante fundadas, existen vertientes de ésta; como la clase magistral formativa o trascendente, que la hacen una estrategia didáctica oportuna para que el profesor pueda exponer sus ideas y estas sean motivo de diálogo y discusión con los alumnos. De esta manera se logrará un aprendizaje significativo en los alumnos y en consecuencia la adquisición de diversas competencias, ya que desarrollará un pensamiento crítico, analítico, así como la capacidad de expresarse verbalmente y argumentar con motivo de los comentarios elaborados por el maestro.

## II. METODO DE CASOS

---

<sup>466</sup> Alain, Lieury, *La memoria del alumno en 50 preguntas*, 2ª edición, traducción de Víctor Goldstein, México, Fondo de Cultura Económica, 2002. p. 26.

Una técnica didáctica que surgió con la intención de superar la clase magistral es el estudio de casos o método de casos como también es identificada esta actividad académica. Su objetivo en general es extraer mediante el uso de ejemplos los principios, normas, jurisprudencia y doctrina aplicable a partir de un caso concreto y particular. Si bien esta forma de enseñar el derecho representa un avance ya que pone en contacto a los alumnos con situaciones reales, su configuración originaria comparte el mismo vicio que la clase magistral meramente expositiva y es buscar ser la única opción didáctica para la enseñanza y el aprendizaje del derecho.<sup>467</sup>

El estudio de casos tiene su origen en Norteamérica, encontrando en la figura de Christopher Columbus Langdell; nombrado decano de la escuela de derecho de la Universidad de Harvard en 1870, el responsable de llevar a cabo modificaciones en la manera de enseñar y aprender el derecho, mismas que actualmente se encuentran presentes en la mayoría de las escuelas de derecho de aquel país. Con el objetivo de dejar atrás la forma tradicional de enseñar y aprender derecho, Langdell basó su reforma metodológica en dos puntos a saber; la sustitución del libro de texto por el libro de casos y la preminencia del método socrático sobre la clase magistral.<sup>468</sup>

La intención de esta modificación llevada a cabo por Langdell fue darle otro enfoque a la manera de estudiar el derecho, pues así como en otras ciencias se hace la disección de un ratón para conocer el funcionamiento de sus órganos, en el derecho también es sumamente importante implementar este pensamiento inductivo, el cual; según el entonces decano, se incorpora cuando es analizada una resolución judicial, es decir, una sentencia y de ella los alumnos desprenden bajo la

---

<sup>467</sup> González Ramos, Rosalba, *op. cit.*, p.35.

<sup>468</sup> Baraona, Jorge, et al., "Thinking like a lawyer: experiencias didácticas en el aula para fortalecer la formación de un abogado", *Revista pedagógica universitaria y didáctica del derecho*, Santiago de Chile, Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, Universidad de Chile, 2015, vol. 2, núm. 2, p. 51.



guía del profesor los principios, conceptos, normatividad, doctrina y otros elementos que incidieron en la decisión del juzgador.<sup>469</sup>

Para el método de casos; como fue concebido en su origen, la materia prima para la enseñanza del derecho son las sentencias de los órganos judiciales en apelación, es decir, de las últimas instancias judiciales que resolvían los asuntos sometidos a su jurisdicción. Se privilegia el estudio de estas sentencias sobre el análisis de normas en abstracto o de los libros de texto. Bajo este escenario en consecuencia, no se busca que los alumnos memoricen información como sucede en la clase magistral, sino que participen activamente en la clase y desarrollen habilidades de naturaleza argumentativa.<sup>470</sup>

### 1. *El libro de casos*

Bajo la dinámica del estudio de casos, desde el primer día que los alumnos de derecho pisan las aulas universitarias interactúan con situaciones reales de la práctica jurídica, no es necesario en consecuencia ninguna preparación teórica o conceptual antecedente, lo que se necesita desde el inicio y como requisito indispensable para poder operar esta técnica didáctica es el libro de casos, el cual en realidad y contrario a su denominación no contiene todas las actuaciones o etapas de un proceso judicial, sino que esencialmente contiene sentencias, resoluciones de última instancia.

Maria Angélica Gelli señala que estos libros contienen sentencias que han sido seleccionadas por su importancia y relevancia no solo desde una perspectiva jurídica, sino también de carácter económico, político o social. Estos textos suelen

---

<sup>469</sup> Serna De La Garza, José María, "Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México" *Boletín mexicano de derecho comparado*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2004, vol. 37, núm. 111, p. 1051.

<sup>470</sup> Perez Lledo, Juan Antonio, "La enseñanza del derecho en Estados Unidos" *Doxa: Cuadernos de filosofía del derecho*, 1992, núm. 12, p. 75. Consultado el 27 de marzo de 2020 en [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10725/1/doxa12\\_02.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10725/1/doxa12_02.pdf)

estar acompañados de material adicional para su comprensión, por lo que pueden incluir la reproducción de normas relacionadas con la sentencia, comentarios de algunos juristas especializados en el tema, así como algunos textos relacionados con el caso que se resolvió. En la parte final de estos libros se encuentran una serie de preguntas relativamente complejas que sirven de guía para llevar a cabo la discusión en clase.<sup>471</sup>

Las preguntas que se encuentran en los libros de casos son fundamentales para echar a andar esta herramienta didáctica, ya que a través de ellas se busca que los alumnos lleven a cabo diversos razonamientos jurídicos con el propósito de distinguir con claridad no solo los efectos jurídicos de las sentencias, sino también las implicaciones económicas y sociales de estas. Asimismo, al reconocer los hechos que dieron origen a las sentencias y las distintas interpretaciones que se pueden hacer de estos, el alumno está en posibilidad de analizar las diversas rutas que pudo haberse seguido para la resolución de un caso en particular. La idea es que los alumnos puedan construir y deconstruir las sentencias para identificar los diferentes caminos que siguió el órgano judicial para su resolución, así como las inconsistencias que en su caso cometió.

En alumno que comienza sus estudios jurídicos bajo el paradigma del método de casos, desde el primer día, ya sea de forma individual o grupal comienza con la lectura del libro de casos intentando comprender las sentencias ahí contenidas y en la medida de sus posibilidades dar respuesta a las preguntas del libro; sin embargo, el intentar descifrar la naturaleza del problema que se presenta en el libro de casos, distinguir los hechos de las normas en juego, identificar los

---

<sup>471</sup> Gelli, María Angélica, “Enseñanza del derecho constitucional y sistema democrático (desde la perspectiva del método socrático)”, *Pensamiento Constitucional*, Lima, Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú, vol. 6, núm. 6, 1999, p. 449. Consultado en 06 de marzo de 2020 en <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/pensamientoconstitucional/article/view/3221/3044>

hechos relevantes, ubicar cuál es la teoría de las partes, entre otras muchas particularidades de cada caso genera un alto grado de confusión para los alumnos, lo cual anima a algunos a encontrar en clase las respuestas a sus incógnitas, pero que simultáneamente causa un impacto emocional y psicológico que no todos pueden tolerar, motivando que en los primeros meses muchos estudiantes abandonen sus estudios legales ya que el ritmo es demasiado intenso.

Por su parte, aquellos que critican el libro de casos expresan que el “*casebook*” al ser una recopilación únicamente de sentencias deja muchos espacios vacíos o huecos que debe llenar el profesor, por su parte Jerome Frank; a quien ya se le ha citado en otras partes de esta investigación, señalaba que el estudio de casos no es lo que su nombre indica, pues para que fuese así se estudiarían todas las actuaciones que se llevan a cabo en un procedimiento judicial y no solo las sentencias, ello implicaría revisar expedientes completos, siendo imperioso adminicular su análisis junto con libros de texto que ayuden a los alumnos en el entendimiento de diversos conceptos y figuras jurídicas, señalamiento que tiene más de 50 años y parece ser totalmente adecuado y vigente.<sup>472</sup>

Otra de las críticas en contra del libro de casos expresa que para entender el derecho no es suficiente revisar solo algunos casos, sino que se deben revisar muchos de ellos, lo cual se torna imposible en razón del tiempo que hay que dedicar para el análisis de cada caso. Por lo anterior, los estudiantes solo tienen un conocimiento parcial y descontextualizado del amplio universo jurídico. Asimismo, este tipo de técnicas funcionarían de manera preferente en grupos reducidos en los cuales cada uno de los alumnos pueda ir resolviendo las dudas e inquietudes que surgen de la lectura de los libros de casos, situación que no puede acontecer en aquellos centros educativos donde la masa poblacional de alumnos es alta.<sup>473</sup>

---

<sup>472</sup> Serna De La Garza, José María, *op. cit.*, p. 1053.

<sup>473</sup> Watson, Alan, “Legal education reform: Modest suggestions” *Journal of Legal Education*, Association of America Law Schools, 2001, vol. 51, num. 1, p. 93.

Consultado el 12 de marzo de 2020 en

En relación con el señalamiento contenido en la última parte del párrafo anterior, se considera que si bien la estrategia didáctica consistente en el estudio de casos encuentra terreno fértil en aquellas instituciones con un número reducido de alumnos, esto no impide que pueda ser implementada en grupos extensos, ya que se puede trabajar tanto de manera individual como por equipo, de igual manera se considera que el libro de casos es un instrumento idóneo para el aprendizaje de los alumnos en las escuelas de derecho ya que les permite palpar la realidad jurídica en cuestión de procesos judiciales a la que se enfrentarán al salir de los centros universitarios.

Sería un hecho totalmente trascendental que las escuelas de derecho, principalmente para sus asignaturas forenses desarrollen diversos materiales con el propósito de incorporar el estudio de casos; no obstante, esta propuesta tendría que ir más allá de su concepción original, pues además de contener versiones públicas de resoluciones judiciales, sería muy valioso que fuesen acompañadas de material legislativo y de todo aquel componente normativo relacionado con el caso que se resolvió. Asimismo, agregar elementos jurisprudenciales y doctrinarios, así como antecedentes conceptuales harían de este tipo de instrumentos una joya tanto para docentes como para los alumnos.

## *2. Método Socrático*

Para conocer el funcionamiento del método de casos es forzoso entender su ejecución en clase, la cual es identificada con el método socrático. Esta técnica didáctica se basa en un cuestionamiento constante hacia los alumnos, por ello los estudiantes de manera previa a la clase deben realizar lecturas acuciosas de los libros de casos, pues solo así estarán en aptitud de participar activamente en el aula.

Tradicionalmente una clase bajo el método de casos tiene como eje principal el análisis de una resolución en particular, así, a través de una serie de preguntas el educador cuestiona a los alumnos sobre la validez y fuerza de los

---

[https://digitalcommons.law.uga.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1462&context=fac\\_artchop](https://digitalcommons.law.uga.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1462&context=fac_artchop)

argumentos que condujeron al órgano judicial a emitir la resolución correspondiente. Bajo esta dinámica, la respuesta de cada uno de los alumnos a su vez debe dar origen a otros cuestionamientos por parte del profesor, donde muchas veces modifica uno de los elementos de la discusión con el objeto de verificar las nuevas posibilidades que pudieron darse en la resolución objeto de análisis al sustituir u omitir algún elemento. Lo anterior busca que el alumno agudice su capacidad de análisis y percepción al encontrar diferencias y semejanzas que pudieran presentarse en la práctica profesional real.<sup>474</sup>

El método socrático empleado en el estudio de casos resulta muy productivo para el aprendizaje de los alumnos ya que los incita a participar en su proceso de aprendizaje, pues en vez de escuchar a su maestro hablar acerca de los elementos que conforman una resolución judicial, los alumnos son involucrados al discutir sobre las razones que motivaron las sentencias; no obstante, los resultados serían mayores si la atención no se fija únicamente en las resoluciones. Con ello se indica que los cuestionamientos de los profesores y el ejercicio socrático debería dirigirse también hacia las pretensiones y excepciones de las partes, las pruebas aportadas, los alegatos formulados, los medios de apelación correspondientes, así como a todos aquellos elementos que directa o indirectamente ocurren dentro de un proceso judicial.

Una adecuada implementación del estudio de casos para la educación jurídica mexicana necesitaría; en adición a un libro de casos con las características señaladas en los párrafos anteriores, de un marco conceptual de referencia de figuras jurídicas básicas, ya que de lo contrario el ejercicio de preguntas y respuestas no podría desarrollarse con naturalidad y únicamente generaría confusiones en los alumnos al no comprender la consecución de un proceso por el desconocimiento de conceptos básicos. Si estos elementos se encuentran

---

<sup>474</sup> Ruggero, Aldisert, et al., "Logic for law students: How to think like a lawyer", *U. Pitt. L. Rev.*, Fayetteville, University of Arkansas, vol. 69, 2007, p. 101. Consultado el 08 de marzo de 2020 en <https://works.bepress.com/stephen-clowney/2/download/>

presentes, el docente y el alumno estarían en un ambiente adecuado para iniciar un diálogo representado a través de una serie de preguntas y respuestas sobre las diversas particularidades de un proceso en particular, lo cual sería muy positivo.

El método socrático con un enfoque adecuado representa una serie de ventajas para el aprendizaje del derecho, pues pone en contacto directo al alumno con escenarios y situaciones concretas, con material jurídico genuino para la resolución de asunto reales. No es necesario imaginar cómo se desarrolla un proceso judicial, esta técnica pretende ir más allá, pues permite perfectamente la discusión y razonamiento de casos reales, mismos que requieren de un planteamiento cuidadoso por parte del profesor, si este tiene la tarea de seleccionar los casos ante la falta de un libro adecuadamente estructurado.<sup>475</sup>

En este orden de ideas, no hay que perder de vista que el método socrático, el cual forma parte de lo que se ha denominado como estudio de casos no debe ser concebido como una herramienta didáctica que se imponga con supremacía sobre la clase magistral u alguna otra, sino que debe ser una opción más que los profesores y alumnos pueden y deben implementar para la adquisición de las competencias correspondientes, pues aquellos países considerados como avanzados en la enseñanza del derecho entienden que una correcta formación no debe estar basada en una sola técnica didáctica, sino que sugieren una multiplicidad de estas.<sup>476</sup>

En este orden de ideas, para obtener el máximo provecho del método socrático, es decir, para que las preguntas y respuestas fluyan correctamente es propicio que los alumnos se encuentren preparados e instruidos con anticipación a

---

<sup>475</sup> Baraona, Jorge, et al., *op. cit.*, 51.

<sup>476</sup> Saavedra Déciga, Bianca Lilia, "Métodos de enseñanza y estrategias didácticas idóneas en la enseñanza del nuevo sistema penal acusatorio y oral mexicano" *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*, México, t. 2, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016, p. 206.

la clase del asunto, expediente o proceso que será objeto de análisis. Para ello es importante que dicha información se encuentre organizada, por lo que se elabora la siguiente propuesta de pasos a seguir para el estudio y análisis de un proceso judicial:

- Leer el expediente de un proceso judicial varias veces para identificar elementos básicos como las partes, sus pretensiones, el origen de la controversia, así como los hechos más relevantes que se han suscitado durante el proceso, eventos que no solo se refieran a aquellos que dieron origen a la controversia, sino a aquellos eventos más importantes acontecidos a lo largo del caso.
- Identificar cuáles son las normas jurídicas aplicables al caso en concreto, ello con el objetivo de conocer si son de carácter municipal, estatal, federal o incluso si se encuentran presentes normas de carácter internacional como convenios o tratados. Es importante identificar si las normas provienen de cuerpos de carácter legislativo, judicial, administrativo o de otra índole. En este rubro es muy relevante verificar la vigencia de las normas objeto de estudio, ya que las disposiciones normativas cambian con regularidad y ello puede incidir en el estudio respectivo.
- Identificar los criterios o interpretaciones judiciales que las partes hicieron valer dentro del proceso, lo anterior con el objeto de identificar el pronunciamiento que en otros casos análogos han hecho los órganos jurisdiccionales e identificar si estos son aplicables al caso en concreto. Es importante que los alumnos revisen los antecedentes que dieron origen a los criterios jurisprudenciales, pues muchas veces dicha información ayudará a confirmar o descartar su aplicación al caso en particular.
- Ubicar los conceptos y figuras jurídicas más relevantes en el proceso e investigar su naturaleza. Ello permitirá relacionar con mayor facilidad cada uno de los acontecimientos que se susciten. Para esta

labor se sugiere consultar libros de texto que guarden relación con la materia o área del derecho del proceso que se trate.

- Identificar los argumentos o razones jurídicas que cada una de las partes expone para afirmar que tienen la razón sobre la pretensión que hacen valer. En este punto se debe ubicar la naturaleza del litigio y verificar si lo que se pretende es hacer valer un derecho, ejercitar una acción, combatir algún acto ilegal, señalar alguna actuación de inconstitucional, etc. Una vez identificada la naturaleza de la controversia se podrá con mayor facilidad ubicar los argumentos jurídicos que elabora cada una de las partes para obtener un resultado favorable.
- Ubicar cuáles fueron los elementos de prueba dentro del proceso. Para que las partes obtengan un resultado favorable no se necesita solo elaborar buenos argumentos, sino que estos se tienen que encontrar adiniculados con elementos probatorios que den respaldo a sus razonamientos jurídicos, por ello es importante identificar al realizar el estudio de un caso cuales son las pruebas expuestas en este.
- Identificar la resolución judicial. En primer lugar, debe precisarse que al analizar un proceso de manera integral pueden existir diversas sentencias, ya sea porque estas resuelven algunas cuestiones de carácter incidental o porque existieron diversas instancias o recursos en contra de una sentencia primigenia, por ello al realizar el estudio de un caso se deben tener plenamente identificadas las resoluciones que se pudieron haber originado con motivo del procedimiento.
- Identificar los razonamientos de una sentencia. En este punto se deben identificar cuáles fueron las razones, justificaciones y consideraciones que llevo a cabo el órgano judicial para resolver el asunto. Es sumamente importante identificar cual fue el proceso lógico empleado por el ente jurisdiccional para resolver el asunto



planteado, pues en este debió tomar en consideración el resto de los elementos señalados en los puntos anteriores.

Si los ocho puntos anteriores son identificados por el alumno de manera previa a realizar el ejercicio socrático, ello incidirá en que dicha estrategia didáctica sea fructífera. Cabe precisar que por la poca experiencia de los alumnos frente a un proceso les será complejo identificar a cabalidad cada uno de los puntos mencionados; sin embargo, precisamente ese también es uno de los objetivos del estudio de casos bajo esta perspectiva, generar en el alumno dudas o interrogantes que puedan ser discutidas en clase junto con el académico.<sup>477</sup>

En la medida que los alumnos se vayan familiarizando con el estudio de casos no solo podrán identificar con mayor facilidad cada uno de los puntos anteriores, sino que serán capaces de objetarlos, desarrollando así competencias vinculadas con una perspectiva crítica, pues podrán señalar qué argumentos hubiesen sido mejores para obtener un resultado favorable, qué pruebas hubiesen sido las adecuadas o incluso comenzar a expresar las fallas en los razonamientos de los órganos jurisdiccionales. Es precisamente en este punto donde las competencias adquiridas transformarán a los alumnos, pues les permitirán enfrentarse a la realidad profesional por lo que a procesos judiciales se refiere.

### 3. Ventajas y desventajas

Uno de los objetivos de la presente investigación es mejorar la enseñanza y el aprendizaje jurídico, encontrando en la diversidad de las herramientas didácticas una manera de consolidar la adquisición de competencias por parte de los alumnos de derecho. De ahí la importancia de analizar la implementación de técnicas que no suelen ser muy comunes en la educación jurídica en México, como el estudio de casos; no obstante, debe precisarse que esta no puede entenderse

---

<sup>477</sup> Espinoza Silva, Francisco, “Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del derecho” *Revista Daena (International Journal of Good Conscience)*, vol. 4, núm. 1, 2009, p.47. Consultado el 27 de marzo de 2020 en [http://www.spentamexico.org/v4-n1/4\(1\)%2031-74.pdf](http://www.spentamexico.org/v4-n1/4(1)%2031-74.pdf)

desde la perspectiva norteamericana, sino que debe aplicarse como se ha sugerido en los párrafos anteriores.

Si se implementa de forma adecuada el estudio de casos se estimula al alumno a participar activamente en su proceso de aprendizaje generando a través de las sesiones de preguntas y respuestas competencias tales como la claridad en la expresión tanto oral como escrita. El estudio de casos como se propone no se focaliza en las sentencias de los órganos judiciales, sino en todo el proceso, de ahí que muchas de las críticas que se elaboran en contra de esta estrategia jurídica son superadas, pues a través de esta se busca que los alumnos no identifiquen únicamente los razonamientos y efectos de una resolución judicial concreta, sino también que identifiquen las características y elementos presentes en cada una de las partes que integran un proceso real y cómo guardan una estrecha relación unas con otras.<sup>478</sup>

Por lo tanto, se puede afirmar que el estudio de casos desarrolla un pensamiento que se puede denominar “lateral” en los estudiantes, pues genera la producción de ideas que están fuera de lo habitual ya que permite visualizar un problema desde varios enfoques, además que favorece la comunicación, la aplicación de conocimientos sobre un tema, la habilidad de construcción y reconstrucción de hechos, la integración de grupo, el desarrollo del pensamiento crítico, la investigación y el análisis.<sup>479</sup>

### III. EL MÉTODO DE PROBLEMAS

El método de problemas es descrito por Jorge Witker como el planteamiento de un problema hipotético constituido por una serie de hechos con diversas implicaciones jurídicas, cuya posible solución es descubierta y discutida por los alumnos bajo la dirección del académico. Bajo esta perspectiva, a diferencia del estudio de casos, no se busca encontrar o descubrir los razonamientos que

---

<sup>478</sup> Serna De La Garza, José María, *op. cit.*, p. 1060.

<sup>479</sup> González Ramos, Rosalba, *op. cit.*, p. 35.

incidieron en una resolución judicial, sino resolver problemas jurídicos de diferente y variada naturaleza, pues en la realidad profesional esta será la labor cotidiana de un abogado, resolver controversias de índole diversa que tengan un ingrediente jurídico.<sup>480</sup>

La estrategia didáctica identificada como método de problemas surgió de la crítica al estudio de casos, pues no se limita únicamente a la revisión de sentencias, sino que busca familiarizar a los alumnos con la resolución de problemas jurídicos de diferente orden. Cabe precisar que esta técnica didáctica no fue ideada en origen para la enseñanza del derecho, sino que fue importada de otras áreas del conocimiento, José María Serna de la Garza indica que esta técnica predomina en las escuelas de administración de Norteamérica desde inicios del siglo XX y que su utilización se ha propagado por la mayoría de los posgrados del mundo en esta materia.<sup>481</sup>

Otros autores precisan que el aprendizaje basado en problemas o ABP como también es conocido, surgió en los años sesenta en las escuelas de medicina de las Universidades de Mc Master en Canadá y de Case Western Reserve en los Estados Unidos. Con independencia de su origen, esta herramienta didáctica tiene como nota principal colocar al alumno frente a situaciones de conflicto y estimularlo para la generación de soluciones diversas, cabe precisar que dichos escenarios deben ser controlados por el educador, quien tiene que concebir problemas idóneos, fáciles de comprender, realistas, relevantes y significativos.<sup>482</sup>

En este orden de ideas, para un uso adecuado del método de problemas es indispensable definir en primer lugar cuales son las características esenciales que debe revestir esta técnica didáctica para que los maestros y alumnos que busquen llevarla a cabo lo hagan de una forma adecuada, encontrando así las siguientes:<sup>483</sup>

---

<sup>480</sup> Witker, Jorge, *op. cit.*, p. 149.

<sup>481</sup> Serna De La Garza, José María, *op. cit.*, p. 1062.

<sup>482</sup> Baraona, Jorge, et al., *op. cit.*, p. 49.

<sup>483</sup> Serna De La Garza, José María, *op. cit.*, pp. 1063-1064.

- Es necesario que el profesor entregue a los alumnos el problema por escrito para que estos lo estudien, lo analicen y se familiaricen con él para plantear las soluciones posibles. Lo anterior implica un mayor compromiso por parte del docente, pues requiere de una mayor inversión de tiempo para la configuración del problema y posiblemente la recopilación de material para que el alumno pueda resolverlo.
- Algunos problemas sencillos pueden ser planteados a los alumnos y solucionados por estos en la misma clase; no obstante, se considera que para una mayor trascendencia en esta estrategia didáctica la entrega del problema debe hacerse con la debida anticipación en razón de su complejidad, lo anterior implica dar tiempo a los estudiantes para que preparen su discusión en clase, analicen el problema, identifiquen el material necesario para encontrar las soluciones posibles y según lo disponga el maestro se exponga y discuta de manera preferente en grupo.
- El elemento que distingue a la estrategia didáctica es la multiplicidad de escenarios en que puede plantearse, derivado de las diferentes funciones que puede desempeñar el profesional del derecho. Por ello pueden plantearse situaciones en las cuales deba resolver las problemáticas a las que se enfrente un abogado dedicado al litigio o quizá a labores notariales, otro que desempeñe actividades de carácter legislativo, jurisdiccional o quizá sea asesor de empresas e incluso de aquel profesional del derecho que se dedica a la docencia, por citar algunos ejemplos. Tal posibilidad abre la puerta para que el profesor de conformidad a la asignatura que imparte eche a volar su imaginación y creatividad para exponer a sus alumnos diferentes escenarios con motivo de las habilidades que se necesita desarrollen para el área de conocimiento en específico.
- El académico debe ser sumamente cuidadoso al diseñar los problemas que planteará a sus alumnos, pues debe discernir con

cuidado los elementos o datos que proporcionará para que el problema se torne interesante y represente un reto. Un problema en exceso complejo frustrará al estudiante al intentar encontrar su solución, un problema muy sencillo no despertará el interés por parte del alumno. Obviamente el problema puede tomar elementos ficticios o reales; no obstante, su diseño debe estar contemplado para una situación que puede darse en la vida real de un profesional del derecho.

- El problema debe permitir la identificación de forma clara del contexto económico, social, cultural o de otra índole, en razón que muchas veces las mejores respuestas jurídicas no siempre representan los mayores beneficios al momento de resolver el problema. Asimismo, es indispensable que el problema determine con claridad desde que perspectiva se busca resolverlo, ya que éste puede tener varias interpretaciones derivado del rol que se le atribuya a quien debe resolverlo, pues en los escenarios jurídicos la solución del problema será distinta si se es actor o demandado, patrón o trabajador, particular o autoridad, etc.
- La necesidad de material idóneo para la resolución de los problemas es indispensable. Así, para dar respuesta a las incógnitas propuestas por su profesor el alumno deberá allegarse probablemente de libros de textos, disposiciones jurídicas tanto de carácter legislativo como reglamentario, así como interpretaciones hechas por órganos jurisdiccionales, datos o información no jurídica como de tipo estadístico, histórico o económico, etc. En este punto, el docente debe decidir si considera oportuno brindar dicho material al educando o si decide buscar el desarrollo de las habilidades de investigación de sus alumnos y que estos lo consigan por su cuenta.

### *1. La generación de un buen problema y los pasos para solucionarlo*

De los puntos señalados con anterioridad se aprecia que el eje central de esta técnica didáctica se basa en el planteamiento de un problema idóneo y

adecuado por parte del maestro, por lo tanto, en adición a conocer las características fundamentales de esta técnica de aprendizaje, es necesario identificar cuáles son aquellos elementos que hace de un problema uno bueno, mismos que deben ser tomados en consideración al momento de su concepción por parte de los profesores.

En este orden de ideas, de la literatura existente, así como de la propia experiencia como docente es posible identificar seis características para el planteamiento de un buen problema. En primer lugar, un problema debe ser fácil de entender, su redacción debe ser clara para que los alumnos puedan entender sin ninguna dificultad cada uno de sus elementos, si esto no ocurre se generaran dos efectos negativos, por un lado, los alumnos comenzarán a preguntar al profesor sobre lo que quiso expresar en el planteamiento del problema, lo que generará una pérdida de tiempo y en segundo lugar, el estudiante al ver errores de consistencia en el problema perderá la confianza en el ejercicio y en consecuencia el interés.<sup>484</sup>

Si un problema no es concebido con claridad no se logrará el propósito que pretende esta herramienta didáctica, pues el alumno al analizar el problema toma cada elemento o carencia de este como relevante para su solución, por lo que, si la ausencia de información no es intencional, sino que se encuentra motivada por la falta de pericia del maestro, el alumno generará un sentimiento de frustración al haber hecho un análisis con base en información errónea. Es por lo anterior que se insiste en esta característica, pues es fundamental el uso de un lenguaje adecuado y la integración correcta de datos o información necesaria para la solución correspondiente.

Una segunda característica de un buen problema es aquel que se considera realista. Ya sea que el educador lo tome de una experiencia profesional propia o lo

---

<sup>484</sup> Nathanson, Stephen, "Designing problems to teach legal problem solving", *California Western Law Review*, vol. 34, num. 2, article 5, 1997, pp. 330-331. Consultado el 27 de marzo de 2020 en <https://scholarlycommons.law.cwsl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1263&context=cwlr>

diseño a través de un escenario simulado, lo importante es que represente un evento que pueda ocurrir en la realidad. Nathanson expresa que en la escuela de negocios de Harvard solo son proyectados problemas que ocurren en la realidad, mientras que en su escuela de medicina los problemas son tomados de las experiencias profesionales. En lo particular se considera que lo mejor será que los profesores de derecho tomen situaciones que ellos hayan experimentado y las adecuen de conformidad a los objetivos propuestos, pues de esta manera tendrán un mayor control de la información que si parten de un evento totalmente hipotético.<sup>485</sup>

La tercera característica de un buen problema es que este sea relevante. Si bien ello implica que debe resultar atractivo e interesante para el alumno, al plantearle sujetos o escenarios que les resulten atractivos en virtud de la cultura popular del momento, la esencia de esta característica reside en que los problemas que se sometan a resolución de los alumnos realmente correspondan a situaciones a las que se enfrentarán comúnmente en su actividad profesional. En la mayor medida que los problemas ocurran con frecuencia en la práctica profesional, serán más relevantes y de utilidad.

Algunos elementos que también pueden ayudar al académico para hacer que los problemas que diseñe sean relevantes, se encuentran en las peculiaridades del contexto que rodean a la incógnita que se debe resolver, situaciones relacionadas con la capacidad económica de los sujetos, la necesidad de una solución rápida, la naturaleza del lugar donde ocurre el evento planteado u otras condiciones que determinen las circunstancias del asunto, puede generar que los alumnos se interesen más por el problema e incluso que los motive a ser más creativos en la búsqueda de la solución correspondiente.

La consistencia con los objetivos es la cuarta característica de un buen problema. Es esencial que, desde el diseño del problema el profesor ubique con claridad cuál es el objetivo que busca con su implementación, ya que de no hacerlo se perderá el control de la técnica de aprendizaje, pues los alumnos sin duda darán

---

<sup>485</sup> *Ibidem*, pp. 332-335.

diferente interpretación a la información proporcionada y llegarán a múltiples y diversas soluciones. Debido a lo anterior, el docente debe tener plenamente identificadas las competencias que desea generar en el alumno desde el momento en que plantea el problema.<sup>486</sup>

En este orden de ideas, si se busca que el alumno desarrolle habilidades argumentativas el problema debe estar dirigido a sostener una posición y dar los fundamentos para ello. En caso de que se requiera desarrollar la correcta expresión escrita, una actividad ideal sería la redacción de textos o disposiciones normativas, por otro lado, si se pretende trabajar en la capacidad analítica, el escrutinio de los razonamientos de una decisión judicial parecería idóneo. Los ejemplos anteriores muestran la relación que deben guardar los problemas con los fines fijados por el docente, sin olvidar que los alumnos seguramente fallarán en sus primeros intentos, pero en la medida que se habitúen en su formación académica a la solución de problemas, serán más precisos en sus respuestas y se logrará con mayor cabalidad los objetivos propuestos.

Una quinta característica también importante implica que los problemas deben ser similares pero diferentes. Esta situación involucra que los problemas planteados por el educador deben tener semejanza unos con otros, con el objetivo que los estudiantes puedan aplicar lo aprendido en la solución de un problema en otro con notas similares. De hecho, esta es una característica que sin notarlo llevan a cabo la mayoría de los operadores jurídicos, pues suelen resolver problemas nuevos de la manera en que fueron resueltos favorablemente otros parecidos o toman rutas diferentes en aquellos casos semejantes que no tuvieron una solución positiva.

El plantear problemas similares con características diversas genera lo que se ha denominado como “*transferencia de aprendizaje*”, ya que un alumno que resuelve un problema satisfactoriamente se motivará para resolver uno subsecuente cuando encuentra similitudes. Para lograr lo anterior, se sugiere conservar el mismo formato y diseño del problema, incluso los mismos objetivos e

---

<sup>486</sup> *Ibidem*, pp. 337-340.



ir modificando de manera progresiva el contexto legal y la dificultad, pues así el alumno ira de forma paulatina desarrollando las competencias que busca el académico.<sup>487</sup>

La última característica de un buen problema es que debe significar un reto para los alumnos, ello indica que los problemas deben ser como un rompecabezas interesante, donde los educandos saben algo para encontrar su solución, pero esta no llegará por sí sola, sino que deben poner en marcha diversas acciones para encontrar la respuesta correcta.<sup>488</sup> La intención es que los problemas que diseñe el académico sean novedosos, inserten dilemas que no solo tengan una connotación jurídica, lo anterior con el propósito de motivar al alumno y que se entusiasme por encontrar la mejor solución.

Las diversas características muestran que la generación de problemas requiere de un trabajo detallado por parte del maestro, el cual no puede improvisar cuando plantea escenarios hipotéticos a sus alumnos, sino que debe invertir una cantidad de tiempo considerable para diseñar un problema que cumpla los objetivos planteados y que sea asertivo en esta tarea, tanto por su claridad, relevancia y complejidad. Un académico que desconozca estos elementos probablemente fallará en el establecimiento de problemas, de ahí la importancia de transmitirlos a través de la presente investigación.

## *2. La solución de los problemas y sus críticas*

La solución de los problemas permite al alumno reconstruir e interiorizar en sus conocimientos. Le prepara para hacer frente a contextos reales y se centra en

---

<sup>487</sup> *Ibidem*, pp. 340-341.

<sup>488</sup> Molina Ortiz, José Antonio et al. "Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional" *Revista de Docencia Universitaria*, Madrid, vol. 3, núm. 2, 2003, pp. 79-85. Consultado el 02 de marzo de 2020 en [https://www.researchgate.net/profile/Azucena\\_Pedraz/publication/39381944\\_APRENDIZAJE\\_BASADO\\_EN\\_PROBLEMAS\\_UNA\\_ALTERNATIVA\\_AL\\_METODO\\_TRADICIONAL/links/0fcfd511033d9c7463000000/APRENDIZAJE-BASADO-EN-PROBLEMAS-UNA-ALTERNATIVA-AL-METODO-TRADICIONAL.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Azucena_Pedraz/publication/39381944_APRENDIZAJE_BASADO_EN_PROBLEMAS_UNA_ALTERNATIVA_AL_METODO_TRADICIONAL/links/0fcfd511033d9c7463000000/APRENDIZAJE-BASADO-EN-PROBLEMAS-UNA-ALTERNATIVA-AL-METODO-TRADICIONAL.pdf)

el diálogo, el análisis y la reflexión. Asimismo, cada problema que diseñe el educador debe estar acompañado de las instrucciones correspondientes para su resolución, las cuales variarán según la naturaleza del problema, pues como se ha precisado, los problemas pueden ser tan diversos como la labor profesional del abogado; sin embargo, a continuación, se sugieren los pasos que de manera general deben seguir los alumnos para encontrar las soluciones respectivas:<sup>489</sup>

- Reconocimiento del problema
- Integración con su grupo de trabajo
- Identificación de las necesidades
- Búsqueda de la información necesaria (investigación y lectura)
- Análisis de la información
- Solución del problema y elaboración de un informe
- Presentación del informe y discusión

Los pasos anteriores describen de manera general las actividades que deberá llevar a cabo un estudiante para la solución de un problema. Es importante que estas sean concientizadas también por el profesor para que pueda planear correctamente no solo el diseño de la situación hipotética correspondiente, sino su ejecución a lo largo de las sesiones, pues debe maximizar oportunamente el tiempo de clase, el cual generalmente es reducido, ya que de no hacerlo el sentido de la actividad se puede diluir afectando también el resto de las técnicas de aprendizaje que pretende implementar el docente en clase.

De las experiencias que se han recogido con motivo de la implementación de este tipo de estrategias didácticas, se observa que son altamente valoradas por los alumnos, pues consideran que la reflexión sobre problemas a los que se enfrentarán continuamente en la realidad los prepara y los habitúa en el rol que desempeñarán como abogados en el futuro. De igual forma los educadores también observan de manera positiva este tipo de actividades, pues a pesar de que les requiere una mayor inversión de tiempo en su planeación, los resultados son tangibles al reconocer una actitud activa por parte de los alumnos y en

---

<sup>489</sup> González Ramos, Rosalba, *op. cit.*, p. 30.

consecuencia, una disposición idónea en la adquisición de las competencias correspondientes.<sup>490</sup>

La estrategia didáctica basada en la solución de problemas; como se desprende de las líneas anteriores, representa una serie de ventajas para el aprendizaje de los estudiantes de derecho, ya que los acerca al desempeño que tendrá en su vida profesional y en general estimula el interés de los alumnos; sin embargo, existen una serie de críticas o desventajas, siendo las siguientes las más representativas:<sup>491</sup>

- La preparación de la clase por parte del maestro exige mayor tiempo, por requerir del diseño constante de problemas y de las probables respuestas que guíen la discusión en clase.
- Reduce el tiempo de clase dedicado a la transmisión de conocimientos sustantivos.
- Funciona mejor en clases de tamaño pequeño o intermedio.
- No funciona sin una adecuada infraestructura de investigación y tampoco si el estudiante no tiene las herramientas básicas de la investigación jurídica.

Las críticas elaboradas serian totalmente correctas si se pensara en la solución de problemas como la única herramienta didáctica a implementar en la enseñanza y aprendizaje del derecho; sin embargo, esto no es así. El objeto de hacer un estudio más detallado de esta actividad, así como de las otras que se presentarán en las siguientes líneas es precisamente ofrecer a los maestros de derecho diversas alternativas a implementar en su clase, pues la resolución de problemas es totalmente compatible con la clase magistral formativa o trascendente, el estudio de casos y demás estrategias didácticas que se expondrán.

Es una cuestión totalmente evidente que la preparación de problemas requiere de una mayor inversión de tiempo por parte del docente, pero esta situación en realidad se presenta en cada una de las técnicas de aprendizaje cuando se

---

<sup>490</sup> Baraona, Jorge, et al., *op. cit.*, 50.

<sup>491</sup> Serna De La Garza, José María, *op. cit.*, pp. 1067-1068.

busca que este sea verdaderamente significativo, quizá aquella estrategia que requiere menos tiempo en preparación sea la clase magistral meramente expositiva; no obstante, ya se precisó que la misma es en realidad poco útil. Por ello, no debe haber ninguna duda en que toda clase debe ser preparada con antelación, misma que evoca una planificación adecuada incluso antes de comenzar el semestre, hacer lo contrario no tendría ningún sentido.

En cuanto a la observación que este tipo de actividades se desarrollan mejor en grupos pequeños, no se considera realmente cierto, pues se puede implementar de forma individual o por equipo, si bien se tiene la idea generalizada que la educación funciona mejor en grupos reducidos, esa no es una condición que deba determinar la existencia de herramientas didácticas diversas, pues la realidad; por lo menos la mexicana, indica que es poco probable contar con grupos integrados por pocos alumnos.

Finalmente, en cuanto al señalamiento de falta de oportunidad de adquirir conocimientos sustantivos y la necesidad de herramientas de investigación por parte del alumno para proceder a la solución de problemas, es cierto, pero no representa una desventaja, sino una conexión con otras estrategias de aprendizaje. En este orden de ideas, Vivaro Serrano expone que, en su propuesta metodológica, el aprendizaje basado en problemas tiene solo una acogida parcial, ya que desde su postura se debe combinar con la clase magistral, pues esta es de carácter introductorio y tiene como intención la fijación de conceptos, los cuales serán puestos en práctica a través de la solución de problemas.<sup>492</sup>

Como se observa el aprendizaje basado en problemas requiere para su mayor aprovechamiento de la participación de otras técnicas didácticas; sin embargo, su valía para el derecho es considerable ya que promueve el desarrollo de habilidades vinculadas con el ejercicio profesional. Se coincide por lo tanto con

---

<sup>492</sup> Vivaro Serrano, Juan Bautista, *Combinación de técnicas didácticas en la docencia universitaria de derecho del trabajo*, Girona, Universitat de Girona, 2008, p. 7. Consultado el 01 de marzo de 2020 en <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/853>

lo expresado por Serna de la Garza, al señalar que mediante la asignación de roles en la solución de problemas se obliga al alumno a estudiarlos desde los distintos contextos en los que se desarrolla la práctica profesional; el litigio, la negociación, el arbitraje, la asesoría, la planeación corporativa, la función judicial, etc.<sup>493</sup>

El aprendizaje basado en problemas induce a que los estudiantes adquieran la responsabilidad de su propio aprendizaje, promueve el trabajo en equipo y genera de forma progresiva sus capacidades de reflexión y análisis. Además, tal y como ocurre en la realidad, presenta factores no jurídicos en la búsqueda de soluciones, exponiendo al estudiante a los dilemas éticos que plantea el ejercicio profesional. Por estas razones es que se considera una estrategia de aprendizaje relevante cuya explotación debe aumentar en los cursos de las diversas asignaturas en las escuelas de derecho.<sup>494</sup>

#### IV. LECTURA DE COMPRENSIÓN

Un elemento fundamental para el aprendizaje de los alumnos de derecho, así como de cualquier otro que curse estudios universitarios es su capacidad de lectura. Obviamente estos estudiantes aprendieron a leer cuando realizaron sus estudios a nivel básico; no obstante, el tipo de textos académicos y jurídicos que se revisan en la licenciatura difieren bastante de aquellos a los que se encuentran acostumbrados. Este salto que realizan los alumnos es dado generalmente de manera empírica, sin reflexionar sobre sus habilidades de lectura, lo cual puede motivar un sentimiento de frustración que impacte en su desempeño académico e incluso podría llegar a la deserción.<sup>495</sup>

---

<sup>493</sup> Serna De La Garza, José María, *op. cit.*, 1077.

<sup>494</sup> Espinoza, Silva, Francisco *op. cit.*, p. 46.

<sup>495</sup> Graffigna, Maria Luisa, et al., "Lectura y comprensión de textos en el nivel superior: un desafío compartido entre alumnos y docentes", *Revista iberoamericana de educación*, Madrid, España, Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos, vol. 46, núm. 2, 2009, p. 1.

Así, de forma introductoria se puede señalar que la lectura, en específico, la lectura de comprensión; necesaria en los estudios universitarios, debe consistir en un proceso estratégico donde el alumno debe crear un vínculo con el texto en la búsqueda por encontrar un significado coherente. En este proceso el alumno debe plantearse en primer lugar el objetivo de su lectura, reconocer el propósito de la actividad que está llevando a cabo e identificar aquellas estrategias que, antes, durante y finalizada la lectura le ayudarán a comprender mejor; sin embargo, la mayoría de los alumnos hace una lectura lineal, sin detenerse a pensar en los elementos señalados, muy probablemente por su desconocimiento.<sup>496</sup>

La falta de competencias idóneas para el desarrollo de la lectura, como lo señala Paula Carlino, da origen a una de las mayores preocupaciones de los docentes y en general de las instituciones académicas; los alumnos comprenden poco de los textos académicos que se les encarga leer. La interpretación que realizan los estudiantes de lo leído es muy pobre, pues no les es posible seguir la argumentación de los autores, desconocen información que estos dan por sabida, no logran entender la postura de un escritor al desconocer el tema en polémica, etc.<sup>497</sup>

Los textos de derecho no escapan de esta realidad y para los alumnos de los primeros ciclos escolares resultan muchas veces completamente incomprensibles, los argumentos expuestos por reconocidos autores de libros y revistas son denostados por su complejidad. La persistencia de un vocabulario técnico, las recurrentes referencias y citas a disposiciones jurídicas, criterios jurisprudenciales y doctrinales, así como la falta de familiaridad con textos de

---

<sup>496</sup> Carlino, Paula, "Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema", *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Acta Académica, 2003, núm., 33, p. 1.

<sup>497</sup> *Ídem*.

naturaleza jurídica, entre otras, son circunstancias que representan para los alumnos un desafío importante.<sup>498</sup>

La situación descrita en el párrafo anterior se torna aún más compleja cuando los alumnos no logran superar con éxito las dificultades señaladas a lo largo de su paso por las aulas. El desarrollo de competencias para la lectura es un proceso paulatino que va de menos a más y requiere de mucha práctica; sin embargo, la realidad muestra alumnos de los últimos años de la licenciatura que aún presentan este tipo de deficiencias, razón por la cual, es inevitable hacer una reflexión sobre esta problemática y sugerir estrategias que sean de utilidad tanto para alumnos como para académicos, pues leer parece algo tan básico que generalmente es desestimado, cuando es una competencia que representa el principio de todo aprendizaje.<sup>499</sup>

El problema de la lectura no solo ha sido detectado por los estudiosos de la materia, sino también por diversas organizaciones de carácter internacional, pues en años recientes entidades como la OCDE, la OEA y OREALC-UNESCO han promovido diferentes programas que evalúan las competencias de estudiantes de diversos países, los cuales han arrojado resultados nada alentadores en México.<sup>500</sup>

En este orden de ideas, la OCDE a través de la prueba PISA evaluó en 2018 a casi 10 mil estudiantes mexicanos de 15 años, enfocándose en el área de ciencias, habilidades matemáticas y de lectura. Los resultados muestran que, 48% de los alumnos registran conocimientos insuficientes en el área de ciencias, 57% en

---

<sup>498</sup> Moretó, Martín, “Estrategias de lectura de textos jurídicos: análisis de protocolos verbales en expertos y novatos.”, *Revista Científica Artículos*, Buenos Aires, Argentina, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, vol. 18, núm. 1, 2014, p. 99.

<sup>499</sup> *Ídem*.

<sup>500</sup> Monroy Romero, José Alberto y Gómez López, Blanca Estela, “Comprensión lectora”, *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Ciudad de México, Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, vol. 6, núm. 16, 2009, p. 37.

matemáticas y 42% en lectura. Ante tal panorama, la Dirección de Educación y Competencias de la OCDE, explicó que solo 1% de los jóvenes estudiantes mexicanos evaluados se ubican en los niveles 5 y 6, los cuales corresponden a los más altos, por lo que solo dicho porcentaje contaría con las habilidades necesarias para realizar acciones de alta complejidad cognitiva.<sup>501</sup>

La prueba PISA muestra que México está muy por debajo, incluso de países de América Latina, con un porcentaje que no tuvo ningún progreso respecto a la prueba PISA de los años 2015 y 2013. Los países que obtuvieron los mejores lugares fueron Singapur, Japón, Estonia, Finlandia y Canadá.<sup>502</sup> De estos resultados se puede inferir que la mayoría de los alumnos que cursan el nivel medio superior no poseen las habilidades idóneas para la lectura, deficiencia que sin duda impactará no solo en aquellos que decidan realizar estudios universitarios, sino también en aquellos que los abandonen, pues esta falencia sin duda repercutirá en el desarrollo cotidiano de sus actividades.

De lo expresado en los párrafos anteriores, se aprecia la necesidad generalizada por conocer un poco más acerca de la lectura, su naturaleza, los elementos que caracterizan la comprensión de diversos textos; especialmente los jurídicos, así como las diversas herramientas que se pueden implementar con este propósito. La lectura de comprensión es el punto de partida para la consecución del aprendizaje significativo en los estudios universitarios, de ahí la pertinencia de abundar sobre este tópico en las siguientes líneas.

### *1. La lectura*

Uno de los medios más poderosos que tienen los seres humanos para informarse y aprender consiste en la lectura, la cual ya no sólo se realiza a través de medios físicos como libros, periódicos o revistas, sino que el paso de la

---

<sup>501</sup> Dirección de Educación y Competencias, *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA 2018 – Resultados*, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, p. 1. Consultado el 26 marzo de 2020 en [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)

<sup>502</sup> *Ibidem*, p. 4.



tecnología ha dado lugar a un universo que parece infinito de textos digitales. Cualquiera que sea su origen, como lo señala acertadamente Isabel Solé; profesora de psicología de la educación de la Universidad de Barcelona, la lectura es trascendental para la humanidad. Cabe resaltar que, si bien existen otros medios para allegarse de conocimiento como las explicaciones orales, los audiovisuales, la experiencia de otros y la propia, la lectura tiene múltiples aplicaciones, pues también brinda entretenimiento, diversión, así como la posibilidad de compartir experiencias y despertar emociones en el lector.<sup>503</sup>

En una línea similar Guevara expresa que la lectura “es quizá la capacidad intelectual más superior y maravillosa del hombre, porque es crear, rescatar lo más profundo de nuestro pensamiento y de nuestra sensibilidad”.<sup>504</sup> Este autor entiende asimismo a la lectura como un proceso, el cual se encuentra dirigido por el lector, quien desprende del texto un significado previamente codificado por el autor; sin embargo, una verdadera comprensión de lo que se lee requiere de mayores elementos consistentes en una multiplicidad estrategias.

En este orden de ideas, es interesante la postura de Goodman, quien entiende a la lectura como un “juego psicolingüístico de adivinanzas”. Tal afirmación deriva de sus investigaciones en las que solicitaba que los niños leyeran en voz alta. Al observar su desempeño consiguió darse cuenta que constantemente los niños estaban anticipando el contenido del texto, lo cual implicaba; según su apreciación, que los lectores emplean su conocimiento previo y los símbolos del texto para obtener el significado de lo que están leyendo. Para Goodman, este es el único

---

<sup>503</sup> Texto correspondiente a la conferencia dictada por Solé, Isabel el 19 de julio de 1996, en el marco del Curso de Especialización en Lectura y Escritura, organizado por *Lectura y Vida* que forma parte de la Asociación Internacional de Lectura. Consultado el 25 de marzo de 2020 en [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17\\_04\\_Sole.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17_04_Sole.pdf)

<sup>504</sup> Monroy Romero, *op. cit.*, p. 37.

proceso de lectura, aplicable a todas las lenguas desde una perspectiva universal y multilingüe.<sup>505</sup>

Así, en términos lingüísticos, leer consiste sencillamente en descifrar el código de la letra impresa para que esta tenga significado y en consecuencia se produzca la comprensión del texto. Lo anterior parece demasiado sencillo; no obstante, la lectura consiste en realidad en un esfuerzo al desplegar una búsqueda de significados en un texto determinado, es como lo expresa Antonio Vallés Arándiga, una construcción activa del sujeto mediante el uso de los recursos y elementos con los que cuenta en un momento determinado. Al leer un texto se elabora una representación de su significado a través de las letras, palabras, frases, así como del contexto particular del lector y su conocimiento previo.<sup>506</sup>

Por lo tanto, la lectura tiene en principio una característica lingüística, si solo se concibe al texto como un conjunto de símbolos percibido por los sentidos y ordenados por el autor. Pero la lectura participa también de procesos cognitivos, pues al realizar esta actividad se pone en marcha el reconocimiento de las palabras, la asociación de estas con conceptos almacenados en la memoria, el desarrollo de las ideas significativas, la extracción de conclusiones y la relación entre lo que se lee y lo que ya se sabe. De ahí que se insista que aprender a leer correctamente da la posibilidad de aprender mucho más.<sup>507</sup>

## *2. Los modelos de comprensión de lectura*

---

<sup>505</sup> Ruíz Viñas, María Amparo Guadalupe, tesis de Maestría titulada, *Estrategias y técnicas docentes para fomentar y fortalecer la comprensión lectora en los alumnos de Secundaria del Colegio Miraflores*, contenida en el repositorio institucional del Tecnológico de Monterrey, 2011, p. 35. Consultado el 10 de marzo de 2020 en [https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/570771/DocsTec\\_11756.pdf?s](https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/570771/DocsTec_11756.pdf?s)

<sup>506</sup> Vallés Arándiga, Antonio, "Comprensión lectora y procesos psicológicos", *Revista Liberabit*, Lima, Perú, Universidad de San Martín de Porres, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Turismo y Psicología, vol. 11, núm. 11, 2005, p. 49.

<sup>507</sup> *Ibidem*, p. 55.

No cabe duda que la lectura es el instrumento básico del aprendizaje o como lo expresa Isabel Solé, es “el paso de aprender a leer a leer para aprender”. La forma, la manera idónea de leer posibilitará una fácil comprensión de los textos, lo cual es trascendental en documentos de naturaleza jurídica. Esta especial dinámica requiere de una interacción entre el lector y el texto, donde el primero permanece activo a lo largo del proceso, construyendo una interpretación de lo que lee, que le permite ser capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida. Este es el tipo de lector que necesita el derecho.<sup>508</sup>

El primer lugar, esta manera de leer coincide con los postulados del constructivismo señalados dentro de esta investigación, pues otorga al alumno un aprendizaje significativo, pues, así como el aprendizaje se logra cuando se involucran conocimientos previos para la adquisición de otros nuevos, al realizar una lectura se obtiene una mayor comprensión cuando se establecen relaciones significativas entre lo que ya se sabe, se ha vivido, se ha experimentado y lo que el texto aporta. Lo anterior permite no sólo comprender, sino también ampliar los conocimientos.

Un segundo elemento que completa una adecuada forma de leer consiste en la estructura del texto y la decodificación que haga el lector de este. Los maestros de derecho de los primeros años de la carrera deben ser cuidadosos y meticulosos en los textos que seleccionan para sus alumnos, pues más allá de la dificultad intrínseca de estos, deben verificar que su estructura, su lógica interna sea la adecuada, deben ser lecturas que se *dejen comprender*, se debe romper con la idea que un texto difícil de comprender es un texto superior. El mejor texto será aquel donde el lector pueda inferir el significado de las palabras, la relación que ellas guardan, así como el sentido de las frases que lo integran.<sup>509</sup>

---

<sup>508</sup> Solé, Isabel, “Estrategias de comprensión de la lectura”, *Cuadernos de pedagogía*, Ciudad de la Plata, Argentina, Universidad Nacional de La Plata, núm. 216, 1992, p. 1.

<sup>509</sup> *Ibidem*, p. 2.

La lectura de comprensión que se pretende sea implementada por los estudiantes de derecho es aquella que corresponde a los posicionamientos teóricos expresados por especialistas como Walter Kintsch e Isabel Solé. Este modelo denominado *construcción-integración o modelo mixto* representa el resultado de un ejercicio dialéctico y toma lo mejor de propuestas teóricas anteriores consideradas como excluyentes, concluyendo que una correcta comprensión de lectura requiere tanto de una adecuada codificación y uso de la lingüística, así como de elementos afectivos y contextuales del lector. Posicionamientos que en consecuencia deben conocerse a detalle y se describen a continuación.<sup>510</sup>

#### *A. Modelo de abajo hacia arriba o Representación textual*

Para este modelo, la mecánica es fundamental, pues la lectura requiere de un esfuerzo no solo mental al identificar el significado de las palabras, sino también físico. Afirma Gough que, al observar el seguimiento de los ojos de un lector al leer un texto, se identifican una serie de paradas y comienzos, los ojos se centran brevemente en un punto del texto que se denomina *fijación* y después pasan con rapidez a otro punto, este movimiento se llama *sacádico* y representa un elemento fundamental para su modelo.<sup>511</sup>

Siguiendo la mecánica descrita, los procesos lectores comienzan con una fijación de la mirada en la primera sección o segmento de un texto, proseguido de un movimiento sacádico hacia una segunda fijación, esto se repite a lo largo de toda la lectura, señalando Gough que cada fijación sitúa aproximadamente de 15 a 20 letras, estas se guardan en la memoria de corto plazo y ahí es donde se determina el significado de las oraciones, obviamente la fijación y en consecuencia la

---

<sup>510</sup> Herrada-Valverde, Gabriel y Herrada, Rosario Isabel, "Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración.", *Perfiles educativos*, Ciudad de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, vol. 39, núm. 157, 2017, p. 181.

<sup>511</sup> Ruíz Viñas, María Amparo Guadalupe, *op. cit.*, pp. 34 - 35.

capacidad de memoria a corto plazo dependerá de las habilidades de cada individuo, mismas que evidentemente pueden desarrollarse.<sup>512</sup>

Asimismo, este modelo se encuentra basado en el procesamiento de la lectura a partir de elementos de carácter lingüístico como las letras, las palabras, las frases. Antonio Vallés Arándiga indica que es un proceso ascendente, ya que comienza por los elementos más sencillos en la estructura de una oración, lo cual permite al lector la comprensión del texto. En este modelo, uno de los componentes más importantes es la decodificación, pues se busca identificar el significado de las palabras, para darle coherencia a las oraciones o frases y comprender el texto de conformidad a la revisión progresiva que se hace de este.<sup>513</sup>

De acuerdo con el modelo propuesto por Gough en 1972, la información se origina en las palabras o vocablos, mismas que se incorporan en estructuras sintácticas, es decir, aquellas que otorgan coherencia a una proposición u oración en razón de su relación o combinación con otras. Una vez que esto ocurre se puede llevar a cabo un ejercicio semántico, donde se extrae el significado de dichas estructuras, todo ello debe ocurrir de manera casi instantánea cuando el lector recorre con la vista el texto.

Expresan Gabriel Herrada-Valverde y Rosario Isabel Herrada que, durante la lectura de textos intervienen diversos procesos cognitivo-lingüísticos, por un lado, se busca acceder al nivel semántico superficial, con el fin de establecer la coherencia del texto con motivo de las relaciones que se dan entre las proposiciones, y en segundo lugar se busca penetrar en el nivel semántico profundo, con el objetivo de determinar la coherencia global del texto, determinando la relación jerárquica entre las ideas principales.<sup>514</sup> Estos procesos son esencialmente los siguientes.

a) Acceso al léxico

---

<sup>512</sup> *Ídem.*

<sup>513</sup> Vallés Arándiga, Antonio, *op. cit.*, p. 49.

<sup>514</sup> Herrada-Valverde, Gabriel y Herrada, Rosario Isabel, *op. cit.*, p. 182.

El sentido de la vista, al enfocarse en un texto va recogiendo palabras, las cuales se almacenan de forma temporal en la memoria a corto plazo, así las palabras identificadas son relacionadas de manera casi inmediata con el conocimiento que de ellas existe en el correspondiente *almacén léxico* del lector. Este almacén recibe diversos nombres, como archivo mental, léxico mental, diccionario interior, vocabulario básico personal, etc. Cualquiera que sea la denominación con que se le conozca, el léxico es sumamente importante ya que constituye el universo de palabras que conoce un individuo.<sup>515</sup>

El almacén léxico de lector guarda un registro de cada palabra que conoce. En este se encuentra no solo su concepto, sino también todos aquellos significados que se le pueden atribuir, así como sus propiedades, características y la manera en que puede relacionarse o vincularse con otras palabras. Si toda la información de las palabras que se conocen se encuentra en el léxico, en consecuencia, este debe ser lo más extenso posible para realizar una lectura adecuada de los textos, cualquiera que sea su naturaleza.<sup>516</sup>

Es relevante señalar que un léxico pobre en los estudiantes de derecho representará una doble dificultad y simultáneamente una doble tarea. En primer lugar, aquellos estudiantes que tengan un léxico limitado no solo tendrán mayor dificultad para comprender los textos académicos y jurídicos por su contenido y lenguaje técnico, sino que también el resto de las palabras tendrán menor sentido que para aquellos con un léxico más amplio. Por otro lado, esta deficiencia implicará un reto doble, pues los alumnos, en adición a los textos encargados por sus profesores, deberán realizar lecturas adicionales para incrementar su léxico y estar en posibilidad de darle el mayor significado a las lecturas que realizan.

b) Análisis sintáctico

El lector de forma casi simultánea a la búsqueda en el almacén léxico vincula y relaciona las palabras que encuentra a lo largo del texto, lo que permite la construcción de frases u oraciones que proporcionan la información contenida en el

---

<sup>515</sup> Vallés Arándiga, Antonio, *op. cit.*, p. 52.

<sup>516</sup> *Ídem.*

texto que se está revisando. Estas construcciones reciben el nombre de *estructuras gramaticales* y su vinculación, así como su organización son estudiadas por la sintáctica, la cual es una parte de la gramática.<sup>517</sup>

En este análisis sintáctico se identifica el orden de las palabras dentro de la frase u oración, así como la naturaleza de cada palabra para identificar si es un sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, preposición, artículo, etc., así como la función que desempeña dentro de la oración al observar si es utilizada como sujeto, predicado, modificador, etc. La suma de todas estas estructuras gramaticales otorgará al alumno una comprensión global de las frases que integran el texto que se ha leído.

c) Interpretación semántica

Una vez que se ha extraído el significado de cada una de las palabras del almacén léxico y se ha identificado la función y la relación que estas desempeñan dentro de cada una de las oraciones que integran un texto, se produce la comprensión a través de la representación de la información expresada en el texto. Esta representación se encuentra a su vez constituida por representaciones abstractas formadas por unidades proposicionales.

En el caso de textos jurídicos, por ejemplo, una sentencia, el lector debe ser capaz de elaborar representaciones abstractas sobre quienes son las partes en litigio, el órgano jurisdiccional ante el cual se lleva el asunto, los hechos que motivaron la controversia, así como los probables derechos en disputa. Lo anterior implica que, sin recordar exactamente las palabras identificadas en el texto, el lector obtiene ideas principales en razón de las frases y oraciones, las cuales de conformidad al orden con el que se encuentran estructuradas otorgan información al lector, le permiten formar esas ideas y en consecuencia comprender lo que está leyendo.<sup>518</sup>

---

<sup>517</sup> Rabanales, Ambrosio, "Estructura gramatical del español: el flexema nominal y el flexema verbal", *Boletín de Filología*, Santiago de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, vol. 35, núm. 1, 1995, p. 454.

<sup>518</sup> Herrada-Valverde, Gabriel y Herrada, Rosario Isabel, *op. cit.*, p. 187.

La decodificación de símbolos, así como el conocimiento y significado de las palabras que conforman las oraciones posibilitan la comprensión de los textos; no obstante, para que esta sea la mejor, es necesario adicionar a las cuestiones lingüísticas y gramaticales un componente más. Se requiere de elementos afectivos, que involucren los conocimientos con que cuenta previamente el lector e identificar su contexto para obtener el máximo resultado, por ello el tipo de lector que se busca formar en los estudiantes de derecho debe completarse con el siguiente posicionamiento teórico.

*B. Modelo de arriba hacia abajo o representación situacional*

La perspectiva teórica que complementa la representación textual, es el modelo que ha sido denominado como *topdown* o representación situacional. Si bien en su origen esta perspectiva privilegiaba los conocimientos previos del lector sobre el reconocimiento del significado de las palabras y frases de un texto, en clara contraposición a la representación textual, ambos modelos no son excluyentes y en su conjunto representan, según los posicionamientos teóricos más actuales, la manera idónea de lograr la lectura de comprensión.<sup>519</sup>

Al respecto Francisca Fumero utiliza una frase que describe muy bien la representación situacional, pues señala que la lectura es un “proceso individual, pero no solitario”. Coincide en señalar que aquellos que han estudiado a detalle el fenómeno de la lectura y el aprendizaje; como Braslavsky, Solé, o Díaz Barriga, han concluido que la lectura es un proceso cognitivo que se relaciona con cada alumno o lector, y a su vez lo vincula con el mundo que lo rodea. Así, en el aprendizaje es importante el contexto del alumno y sus experiencias.<sup>520</sup>

La lectura no es un ejercicio aislado, pues los alumnos al obtener nueva información a través de sus sentidos le imprimen necesariamente una connotación

---

<sup>519</sup> Vallés Arándiga, Antonio, *op. cit.*, p. 49.

<sup>520</sup> Fumero, Francisca, “Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula”, *Investigación y postgrado*, Caracas, Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, vol. 24, núm. 1, 2009, p. 54.



subjetiva. La lectura implica la adquisición de nuevos conocimientos a partir de los que posee el alumno y en esa incorporación también participan elementos de carácter afectivo. La lectura involucra muchos procesos físicos y mentales, por ello se coincide con autores como Smith, Cassany o Sánchez Lobato, al sostener que leer es mucho más que un ejercicio visual, implica un proceso en el que intervienen aspectos de orden psicológico, biológico, social y lingüístico.<sup>521</sup>

Una lectura de comprensión requiere de un lector activo que entienda el propósito con el que realiza dicha actividad, en el caso de los alumnos de derecho, estos deben involucrar aspectos motivacionales y afectivos como motor de su aprendizaje, deben interesarse por los textos que tienen que leer, descubrir que al comprender el sentido de los documentos académicos y jurídicos que revisa satisface su necesidad de conocimiento, cuenta con mayores herramientas para dialogar en el espectro jurídico.

Es cierto que los textos legales no se caracterizan por su fácil comprensión; sin embargo, el alumno debe hacerlos interesantes en razón de las metas u objetivos que alcanzará al comprenderlos, de lo contrario, no se sentirá motivado y realizará solo una lectura mecánica, resultando así una comprensión parcial en el mejor de los escenarios.<sup>522</sup>

Como se observa, la cuestión afectiva juega un papel fundamental en la comprensión de los textos. Graffigna considera que la cuestión afectiva está vinculada directamente con las relaciones que el lector, o en este caso el estudiante, genera con otras personas que inciden o participan de su entorno, estos pueden ser la familia, amigos, docentes o la propia institución académica. Es importante que la familia incentive a los alumnos para que realicen sus lecturas con la menor cantidad de distractores posibles y en lugares propicios para esta actividad. Lo anterior parece obvio; no obstante, muchos alumnos no encuentran en sus hogares los

---

<sup>521</sup> *Ídem.*

<sup>522</sup> Solé, Isabel, “Estrategias de comprensión...” *op. cit.*, p. 3.

espacios idóneos para la lectura, pues desafortunadamente es una acción con poco arraigo en las familias mexicanas.<sup>523</sup>

Los académicos también juegan un papel fundamental en el desarrollo de vínculos afectivos tanto de manera positiva como negativa. La realidad es que los profesores no tienen una tarea fácil al momento de seleccionar los textos que encargan a sus alumnos. Desde este punto se puede intuir el origen de la falta de voluntad para realizar las lecturas; leer es en principio una actividad placentera que lo es menos cuando se debe hacer por imposición de alguien más. El maestro no debe indicar solo las lecturas a revisar a lo largo del ciclo escolar, como ocurre frecuentemente en las escuelas de derecho, sino que debe señalar también cual es el objetivo o propósito de cada una de ellas, señalar lo que busca lograr en sus alumnos y porque son importantes para la asignatura.

Si los académicos solo informan los textos a revisar a lo largo del curso sin dar mayores detalles, puede ser que algunos alumnos lo tomen como un desafío creativo y se esfuercen aún más en comprender los textos; sin embargo, esta no será la generalidad, pues lo más probable es que estos textos sean vistos como obstáculos por los estudiantes, situación que los desalentará y desincentivará la lectura. Por ello, los docentes deben transmitir e implementar diversas tácticas con la finalidad que sus alumnos se entusiasmen por el conocimiento que pueden encontrar en las lecturas, lo cual sin duda implica un reto interesante.<sup>524</sup>

El contexto de los alumnos, así como las circunstancias afectivas favorables no solo incentivan a lectura y permiten una mayor comprensión, la propia lectura también genera emociones como cualquier otra acción humana. Los estados de ánimo producidos por el hecho de leer pueden ser positivos o negativos, en función de la valoración que el alumno le atribuya a su experiencia posterior a la lectura, produciéndose en consecuencia una determinada emoción, estado de ánimo o

---

<sup>523</sup> Graffigna, Maria Luisa, et al., *op. cit.*, p. 3.

<sup>524</sup> *Ibidem*, p. 5

sentimiento, cuya intensidad será variable en función de las metas o propósitos del lector y de sus intereses personales.<sup>525</sup>

Sin duda alguna los textos jurídicos participan también de esta naturaleza, si el alumno se encuentra motivado a realizar la lectura es más probable que esta le sea placentera, se concentrará en ella, perderá la noción del tiempo al realizarla y probablemente tendrá una mayor comprensión del texto. Pero también puede ocurrir el efecto contrario, la lectura puede ser poco clara, confusa o muy compleja, en ese caso el resultado será un estudiante frustrado que comenzará a desarrollar sentimientos negativos en contra de los textos, la asignatura e incluso el profesor de ser recurrente dicha situación.

Un alumno que se sienta fracasado será un estudiante desmotivado y su autoestima también se verá afectado, lo cual activa mecanismos psicológicos de rechazo o evitación continua ante la lectura ya que tendrá escasas expectativas de logro, bajo tales circunstancias indudablemente también se generarán dificultades de aprendizaje, por ello es vital la reflexión sobre las condiciones afectivas de los alumnos no solo al comenzar la lectura sino posterior a ella, siendo necesario que los docentes supervisen constantemente el desempeño de sus alumnos, pues si las lecturas son demasiado complejas puede generarse frustración y desánimo, lo cual impactará directamente en el desempeño académico de los alumnos.<sup>526</sup>

### *C. Modelo construcción-integración*

Walter Kintsch establece una visión flexible del proceso de lectura a través de su modelo de construcción integración, el cual es considerado por investigaciones actuales como el más idóneo para explicar y conducir la lectura de comprensión. La aportación de dicho modelo consiste en mostrar que el aprendizaje a partir de un texto depende por un lado de la relación que el lector establece entre

---

<sup>525</sup> Smith, Craig A. y Lazarus, Richard S., "Appraisal components, core relational themes, and the emotions", *Cognition & Emotion*, United Kingdom, Taylor & Francis, vol. 7, núm. 3-4, 1993, pp. 233-269.

<sup>526</sup> Vallés Arándiga, Antonio, *op. cit.*, p. 59.

los elementos lingüísticos que desprende del texto y sus conocimientos previos, lo cual activa la memoria a largo plazo.<sup>527</sup>

El modelo de construcción-integración como explicación para la lectura de comprensión es un proceso híbrido, ya que por un lado los alumnos al realizar su lectura dan sentido a una serie de símbolos que relaciona entre sí para obtener un significado literal, el cual a su vez es vinculado con los conocimientos previos del lector para la creación de representaciones o ideas en la mente del estudiante, este último elemento motiva que esas ideas se consoliden en el lector, logrando así la comprensión del texto que revisa.

El modelo propuesto por Walter Kintsch, el cual realiza una síntesis de los modelos más importantes que explicaban la comprensión lectora, se considera idóneo para los estudios en el área jurídica, pues sus características ofrecen a los alumnos un aprendizaje significativo; el cual es importante para la calidad en los procesos de enseñanza según se ha comentado en otras partes de la presente investigación. Por lo que la adopción de este modelo en las escuelas de derecho debe contemplar las implicaciones que se expresan en los siguientes párrafos.

En primer lugar, los maestros al inicio de cualquier curso deben hacer un análisis diagnóstico del grupo con la intención de detectar en general el conocimiento previo que tienen sus alumnos y a partir de este ejercicio seleccionar con cuidado los textos correspondientes, de lo contrario se corre el riesgo que los estudiantes presenten dificultades para comprenderlos al no poder relacionar las ideas de los textos a revisar con los conocimientos adquiridos en otras situaciones de aprendizaje. Si un académico imparte la asignatura de amparo, debe hacer una evaluación exploratoria donde conste los conocimientos que tienen los alumnos en derechos humanos, derechos fundamentales, garantías individuales, teoría general del proceso, etc. Hecho lo anterior, será más asertivo en el tipo de textos que encargará a sus alumnos.

Por otro lado, con independencia del objetivo de la lectura señalado por el profesor, el alumno debe llevar a cabo diversas tácticas para asegurar la

---

<sup>527</sup> Herrada-Valverde, Gabriel y Herrada, Rosario Isabel, *op. cit.*, p. 191.

comprensión del texto, pues la lectura puede contener muchas y diversas ideas y representaciones que deben ser consolidadas por los estudiantes para que no se olviden con el transcurso de las horas o los días. Al respecto, se sugiere aplicar estrategias como el resumen, la elaboración de mapas cognitivos, interrogatorios o cuestionarios, entre otras actividades de forma previa, durante y posterior a la lectura. Todo ello con el propósito de obtener un nivel óptimo de comprensión.<sup>528</sup>

Desafortunadamente, es recurrente que tanto alumnos como académicos desconozcan las actividades que se deben realizar en los diferentes momentos de la lectura con el propósito de obtener una comprensión clara de lo que se está leyendo. Es muy común en las escuelas de derecho que los maestros otorguen una lista de textos que se revisarán a lo largo del ciclo escolar y serán discutidos en clase, omitiendo no solo indicar el propósito de la lectura, sino también el señalar o sugerir tácticas para una comprensión adecuada, razón por la cual en el siguiente apartado se exponen algunas de ellas con el ánimo que sean utilizadas por aquellos que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas de derecho.

### *3. Estrategias para la comprensión lectora*

Es relevante expresar que las técnicas didácticas o estrategias de aprendizaje aplicadas a la lectura favorecen el desarrollo de habilidades metacognitivas y autocontrol del aprendizaje.<sup>529</sup> El educador debe generar en el alumno conciencia sobre los procesos a poner en marcha al revisar un texto con el interés de asegurar su aprendizaje, así los estudiantes tendrán un mayor control de las actividades que desempeñan con este propósito. En este orden de ideas, Gonzalez entiende a estas acciones como el conjunto de “operaciones y procedimientos que una persona pueda utilizar para adquirir, retener y recordar diferentes tipos de conocimientos y actuaciones”.<sup>530</sup>

---

<sup>528</sup> *Ídem.*

<sup>529</sup> Ruíz Viñas, María Amparo Guadalupe, *op. cit.*, p. 37.

<sup>530</sup> Fumero, Francisca, *op. cit.*, p. 56.

Las estrategias de comprensión lectora regulan la actividad de los alumnos en la medida que les permiten seleccionar, evaluar, persistir o abandonar diferentes acciones para llegar al objetivo principal, la comprensión del texto que se revisa. Estas acciones evidentemente requieren de una planeación o planificación por parte de los estudiantes, al meditar y decidir sobre las acciones a ejecutar de forma previa, durante y posterior a la lectura. Los estudiantes estratégicos tendrán mejores resultados en sus lecturas y en consecuencia el aprendizaje será oportuno y significativo.<sup>531</sup>

Las estrategias para la comprensión de lectura no son recetas exactas, más bien representan sugerencias a partir de las cuales cada uno de los educandos puede establecer sus propias acciones con la idea de comprender adecuadamente la lectura que realiza. No se busca que los estudiantes de derecho apliquen mecánicamente las técnicas que serán señaladas en los párrafos siguientes, la intención es que sean utilizadas para reflexionar sobre la manera en que abordarán los textos que les encargan sus profesores y definan de conformidad a su experiencia, conocimientos, habilidades y resultados la implementación de aquellas que les sean más convenientes.<sup>532</sup>

El hecho que el alumno tome decisiones sobre su procedimiento de aprendizaje a través de la lectura sembrará la semilla para que sea capaz de autorregular el resto de su aprendizaje en razón de las diversas actividades didácticas que realizará a lo largo de sus estudios jurídicos, lo cual le dará una ventaja significativa sobre aquellos que no lo hacen. Cuando es utilizado el pensamiento estratégico, son claros los objetivos y metas a cumplir, las acciones a implementar, así como la evaluación de estas durante su ejercicio a fin de modificarlas, todo ello redundará en conocimientos sólido.<sup>533</sup>

#### *A. Estrategias antes de la lectura*

---

<sup>531</sup> Solé, Isabel, *Estrategias de Lectura*, Barcelona, Editorial Graó, 1992, p. 5.

<sup>532</sup> Fumero, Francisca, *op. cit.*, p. 59.

<sup>533</sup> *Ídem.*

Se sugiere que un alumno, al tener en sus manos un documento para su lectura, ya sea este un texto académico, una ley, una resolución judicial, un contrato o cualquier otro, antes de comenzar a consultarlo tome los minutos suficientes para reflexionar sobre la actividad que va a realizar. Los estudiantes deben considerar cuatro elementos fundamentales para dar inicio al proceso de lectura; la motivación, los propósitos de la lectura, los conocimientos previos con que cuentan en razón del tipo de lectura que van a revisar y la planificación.<sup>534</sup>

De forma previa, al comenzar cualquier lectura, el alumno debe realizarse una serie de preguntas para encontrar los cuatro elementos descritos en el párrafo anterior. En primer lugar, para encontrar la motivación suficiente el alumno debe cuestionarse ¿por qué tengo que leer? En las respuestas a esta interrogante debe encontrar qué es aquello que lo anima a la lectura; resolver una duda, realizar un ejercicio, preparar un examen, realizar una investigación o simplemente tener mayor conocimiento. El estudiante debe saber que una lectura adecuada representará un beneficio, el cual influirá de manera positiva en su aprendizaje.

La segunda pregunta que se tiene que hacer el educando es ¿para qué voy a leer? Isabel Solé señala que esta pregunta lleva otras implícitas como, ¿es éste el texto más adecuado para lo que yo quiero? ¿no podría haber otro texto más sencillo, corto o ameno que también facilite mi propósito? ¿el maestro eligió correctamente el texto? Esta serie de preguntas no solo darán propósito a la lectura, sino que, al ser planteadas de forma previa, incentivarán el pensamiento crítico del estudiante durante la revisión del texto, pues al tenerlas en mente a lo largo de su lectura le permitirán identificar la utilidad del texto. Al preguntarse sobre el propósito de su lectura, el alumno adquiere un rol activo ante el texto que consulta y en consecuencia puede tomar decisiones de la acción que realiza.<sup>535</sup>

Para descubrir sus conocimientos previos, el estudiante de derecho debe realizar también una serie de preguntas tendientes a conectar lo que sabe con la lectura que va a emprender, así debe cuestionarse ¿qué sé yo acerca del contenido

---

<sup>534</sup> Solé, Isabel, p. "Estrategias de comprensión..." *op. cit.*, 9.

<sup>535</sup> *Ídem.*

de este texto? ¿qué tipo de texto es este? ¿es un texto científico, comunicativo o literario? ¿qué me dice el hecho de que sea una sentencia, un decreto, un reglamento o un criterio jurisprudencial? ¿qué puedo esperar como lector en razón de la estructura del documento a consultar? ¿qué sé de quién elaboró el documento? ¿he leído otros documentos con una estructura parecida antes? <sup>536</sup>

Este cúmulo de interrogantes tienen como finalidad traer al momento de la lectura los conocimientos que el alumno posee sobre textos con estructura o temas análogos al que revisará. Las respuestas a los cuestionamientos de esta naturaleza posibilitarán una mejor comprensión del texto ya que las nuevas ideas que se desprendan de la lectura serán vinculadas con aquellos conocimientos con que ya cuenta el escolar, permitiendo un mejor entendimiento y comprensión, así como la experiencia de un aprendizaje significativo.

Así, los cuestionamientos de las diversas interrogantes señaladas en las líneas anteriores definirán un plan dirigido hacia la mejor comprensión de un texto. Los alumnos no deberían comenzar un viaje, en este caso el de la lectura de comprensión si no tienen perfectamente ubicado donde se encuentran, hacia donde se dirigen y que ruta seguirán. Para comenzar la lectura los estudiantes deben ser conscientes de la actividad que van a desempeñar, buscando las respuestas a las interrogantes planteadas inicialmente. Lo cual se traducirá en un aumento en la concentración y evitará el aburrimiento, pues el alumno tendrá un rol activo en el desarrollo de esta técnica.

#### *B. Estrategias durante la lectura*

La mayoría de los lectores realizan esta actividad sin llevar a cabo otra acción física que seguir con la vista la lectura de inicio fin y sin ninguna otra acción mental que buscar el significado de las palabras y frases que va encontrando a lo largo del documento que revisa. Obviamente eso en definitiva no es una lectura de comprensión.

Hay otro grupo de lectores que realizan lo que se ha considerado como una estrategia “*default*”, en este se incluyen todos aquellos que se mueven a través del

---

<sup>536</sup> *Ídem.*



texto en una progresión lineal, parafraseando una parte del documento, subrayando aquellos elementos que consideran relevantes o realizando algunas notas marginales. Deegan señala que quien utiliza esta estrategia no se involucra en realidad con el texto, no lo cuestiona, no genera inferencias o hipótesis sobre lo que el texto otorga.<sup>537</sup>

La lectura “*default*” es cuestionable, pues si el lector no vuelve sobre las notas que elaboró al margen del texto o sobre aquellos elementos que subrayó, no habrá tenido ningún sentido hacer este ejercicio. La técnica que Martín Morata, sugiere; en específico para los textos jurídicos, es la *problematizante*. Morata al realizar un estudio sobre los estilos y estrategias que implementan los lectores experimentados en el área jurídica; académicos y jueces principalmente, en contraste con lectores novatos; estudiantes de los primeros años de la carrera, observó que los lectores experimentados no llevaban a cabo una lectura lineal, sino que se involucran activamente en el texto y responden a él obteniendo conclusiones tentativas, realizando hipótesis continuamente, planificando, sintetizando o haciendo predicciones.<sup>538</sup>

Los alumnos de derecho durante su lectura deben “*problematizar*”, entrar en cierta lucha con el texto que revisan, cuestionarlo, intuir la posición del autor, inferir las conclusiones a las que arribará. Un ejemplo que explicará aún mejor esta perspectiva sería el análisis de una sentencia judicial, una donde se haya resuelto la inconstitucionalidad de una norma. En dicho escenario hipotético, el estudiante debe preguntarse ¿La norma realmente es inconstitucional? ¿El órgano judicial está citando los ordenamientos jurídicos que amerita el asunto? ¿Las razones que expone son las adecuadas para valorar la constitucionalidad? En las respuestas a dichas interrogantes el alumno elaborará inferencias, hipótesis y consecuentemente

---

<sup>537</sup> Deegan, Dorothy H., “Exploring individual differences among novices reading in a specific domain: The case of law” *Reading Research Quarterly*, International Literacy Association, Delaware, United States, 1995, vol. 30, num. 2, pp. 154-170.

<sup>538</sup> Moretó, Martín, *op. cit.*, p. 101

conclusiones. En la disciplina jurídica es importante que el alumno tenga siempre una posición crítica.

Juan Ureta Guerra señala al escribir sobre la lectura crítica de los textos jurídicos, que la mayoría de los documentos en el mundo del derecho presentan deficiencias de carácter argumentativo, lo anterior en razón que los autores generalmente sacrifican por tiempo, espacio o error temas relevantes en sus textos, motivo por el cual, los alumnos de derecho al desempeñar un rol activo deben observar estas deficiencias. Si bien no se está de acuerdo con la afirmación que considera que la mayoría de los textos presentan falencias, si parecen oportunas las acciones a implementar en la búsqueda de estas fallas, de ahí la importancia de las reglas que plantea Ureta y que se resumen en las siguientes:<sup>539</sup>

Primera regla. Ubicar donde está desinformado el autor:

- Utiliza ejemplos que no son reales. Esto puede ser una señal de que el autor no tiene suficiente experiencia o desconoce las implicaciones prácticas de posicionamientos teóricos.
- No cita fuentes autorizadas. Una limitada bibliografía puede generar dudas sobre la calidad de información que nos brinda el autor.
- Omite presentar información cuantitativa. Las afirmaciones que hacen referencia a cantidades deben de contar con las cifras correspondientes cuya veracidad pueda ser verificada.

Segunda regla. Mostrar donde está mal informado el autor:

- Fuentes desactualizadas o insuficientes. Si el autor no tiene un conocimiento directo de los hechos o utiliza fuentes indirectas.
- No justifica porque emplea cierta autoridad. Aunque se citen doctrinarios reconocidos, se debe justificar porque se adopta una

---

<sup>539</sup> Ureta Guerra, Juan, “La lectura crítica de textos jurídicos” *Universitas, Revista de Filosofía, Derecho y Política*, Madrid, España, Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas”, Universidad Carlos III de Madrid, núm. 4, 2006, pp. 69-81.

postura determinada.

- El autor no compara. Debe someter sus afirmaciones al escrutinio de otras fuentes discrepantes.

Tercera regla. Identificar donde el autor es ilógico:

- El autor no hace lo que promete. El autor expresa un argumento de forma inicial pero no lo sostiene a lo largo del texto o cambia de postura sin explicarlo.
- Es incapaz de expresar con claridad y brevedad sus ideas. Una redacción enredada, circular, incoherente, muestra que tiene poca información y trata de ocultarlo o tiene mucha y no sabe manejarla.

Cuarta regla. Mostrar donde el análisis del autor es incompleto:

- Descubrir donde el autor no pudo investigar más. Identificar puntos de su argumento que han quedado sin tratamiento alguno.

Las reglas señaladas tienen como propósito brindar al lector de técnicas para identificar los elementos trascendentales de un texto y llevar a cabo una comprensión adecuada de este. De igual modo, la actividad *problematizante* destaca por incentivar una postura crítica en los estudiantes de derecho, lo cual es sumamente relevante no solo para actividades como la lectura, sino para el resto de las tareas y labores que desempeñarán los educandos en su paso por las aulas, ya que motiva una participación activa, lo cual como ya se ha repetido constantemente, es fundamental para el aprendizaje.

### *C. Estrategias después de la Lectura*

Los resultados de las técnicas sugeridas con anterioridad requieren consolidarse y para ello se propone la realización de resúmenes y mapas cognitivos donde sean vertidas de manera ordenada las múltiples respuestas a los cuestionamientos planteados antes y durante la lectura. El propósito de las actividades posteriores a la lectura es lograr la comprensión total del texto y reforzar el aprendizaje que los alumnos, son la culminación a un proceso planificado en la búsqueda del conocimiento.

#### *a. Resumen*

Un resumen está compuesto por varios párrafos breves que describen lo más relevante de cada una de las partes de un texto. Este puede ser de diferentes tipos, el resumen descriptivo o indicativo muestra de manera general, la naturaleza y el alcance del documento al que se refiere y describe los principales temas ahí tratados. Tiene entre 50 y 150 palabras y en razón de su naturaleza no reemplaza la lectura del original.<sup>540</sup>

Por otro lado, el resumen de tipo informativo tiene por objeto condensar la información que brinda un texto y comunicar los temas o asuntos tratados en el documento de origen, describiendo de manera precisa y detallada los objetivos, los métodos, los resultados y las conclusiones en él contenidos. En algunos casos, puede reemplazar la lectura del documento primario. Tiene generalmente más de 200 palabras y es muy apropiado para los artículos de investigación. Este es el tipo de resumen que requiere la lectura de comprensión.<sup>541</sup>

En principio, la intención del resumen como actividad destinada al aseguramiento de la comprensión lectora, es que a través de este se plasmen las ideas originadas de las estrategias implementadas antes y durante la lectura. Lo cual sin duda consolidará los conocimientos y el aprendizaje de los alumnos; sin embargo, esta actividad puede dar mayores frutos si se aplica la adaptación hecha por Paula Carlino para aquellos escenarios donde el maestro encarga la lectura de diversos textos a sus alumnos, situación recurrente en los estudios jurídicos.

Esta técnica indica que, para cada clase los estudiantes elaborarán de forma opcional un resumen, pero solo de media cuartilla. Estos resúmenes, con el nombre de cada uno de los alumnos son entregados al docente, quien los conservará hasta el día del examen final. Llegada tal fecha, el conjunto de los resúmenes será devuelto a cada estudiante para que pueda emplearlo como único

---

<sup>540</sup> Silva Hernández, Dania, “El resumen del artículo científico de investigación y recomendaciones para su redacción” *Revista Cubana de Salud Pública*, La Habana, Cuba, Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas, vol. 36, núm. 2, 2010, pp.179-183.

<sup>541</sup> *Ídem*.

material de consulta para responder a las preguntas del examen. Los alumnos pueden conservar una fotocopia y si al leer de nuevo los textos que les dieron origen consideran necesario modificarlos podrán hacerlo, justificando tal cambio al profesor.<sup>542</sup>

Esta estrategia señala que en la primera entrega de resúmenes el académico debe reflexionar con sus alumnos la tarea de resumir y comentar el motivo de hacerlo solo en media cuartilla. El docente debe explicar a sus estudiantes que leer es un proceso interactivo donde el lector debe aportar sus conocimientos previos y ponerlos en contacto con la información contenida en el texto a fin de comprenderlo adecuadamente. Expresará también que la limitación de espacio obliga al lector a realizar una rigurosa revisión del texto, de su propósito y del conocimiento previo con que cuenta.<sup>543</sup>

Paula Carlino menciona que al aplicar esta actividad con sus alumnos y consultarlos sobre la experiencia de esta dinámica, sus estudiantes manifestaron que los resúmenes entregados son a su vez el resumen de otros elaborados previamente, pues para satisfacer el requisito de la media cuartilla fue necesario hacer un segundo resumen. Señalaron que, para cumplir con la actividad leyeron los textos de manera más activa, más atenta, buscando distinguir lo relevante de aquello que no lo es. Finalmente, cuando los alumnos fueron cuestionados sobre la necesidad de hacer los resúmenes si estos no son obligatorios, los estudiantes señalaron que sin duda deseaban contar con ellos al final del curso ya que estos les ayudarían para aprobar con éxito la asignatura.<sup>544</sup>

Actividades como la señalada sin duda alguna favorecen la lectura de comprensión, pues si bien es cierto que se logra a través de un incentivo externo consistente en contar con los resúmenes para la presentación del examen, y no en el deseo individual y genuino por realizar la lectura para aprender. Este tipo de estrategias motivan a los estudiantes a leer de manera activa, lo cual genera

---

<sup>542</sup> Carlino, Paula, *op. cit.*, p. 4.

<sup>543</sup> *Ibidem*, p. 5.

<sup>544</sup> *Ídem*.

mayores posibilidades de entender el documento que se está revisando y en consecuencia comprenderlo. Así, lo que en un inicio fue una motivación externa puede volverse un interés verdadero por comprender el texto, lo cual sin duda da paso al aprendizaje, por lo que sin duda esta es una actividad perfectamente idónea para ser aplicada en las escuelas de derecho<sup>545</sup>

#### *b. Cuadro sinóptico y mapas*

La última actividad que se sugiere posterior a la lectura consiste en la elaboración de cuadros sinópticos y mapas cognitivos, estos tienen como característica representar de forma esquemática el conocimiento. En coincidencia, Javier Moreno expresa que este tipo de esquematizaciones implican un proceso que hace posible comunicar contenidos, sirviendo de puente entre la información contenida en el texto y las necesidades intelectuales de los usuarios. A esta afirmación habría que agregar que el resultado es la comprensión del texto revisado.

546

La elaboración de esquemas es una actividad que implica una lectura analítica, seguido de la definición de una estrategia para la comprensión del texto y la organización lógica jerarquizada de sus ideas, elementos que, si bien han sido explicados desde los primeros años de educación escolar, es importante que tanto alumnos como maestros de las escuelas de derecho lo recuerden. De ahí la importancia de hacer una breve descripción de sus características y funcionalidad.

#### Cuadro sinóptico

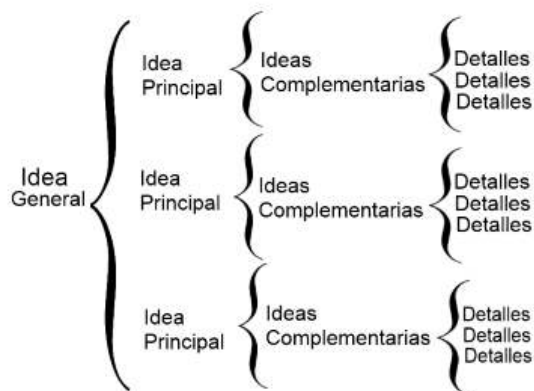
Este tipo de cuadros es una sinopsis esquematizada del contenido expuesto en un texto. La finalidad de un cuadro sinóptico es tener de inmediato una visión gráfica del contenido de un tema, cuyas ideas principales y secundarias son

---

<sup>545</sup> *Ídem.*

<sup>546</sup> Moreno Tapia Javier, *Representación esquemática del conocimiento*, Repositorio de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2015, p. 5. Consultado el 15 de marzo de 2020 en [https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/16629/PE\\_M1U3\\_EsquemasC.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/16629/PE_M1U3_EsquemasC.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

ordenadas y jerarquizadas. El cuadro sinóptico también es conocido como esquema de llaves y cuenta con la siguiente estructura:<sup>547</sup>



Fuente: Sitio web cuadrosinoptico.com<sup>548</sup>

### Mapas conceptuales

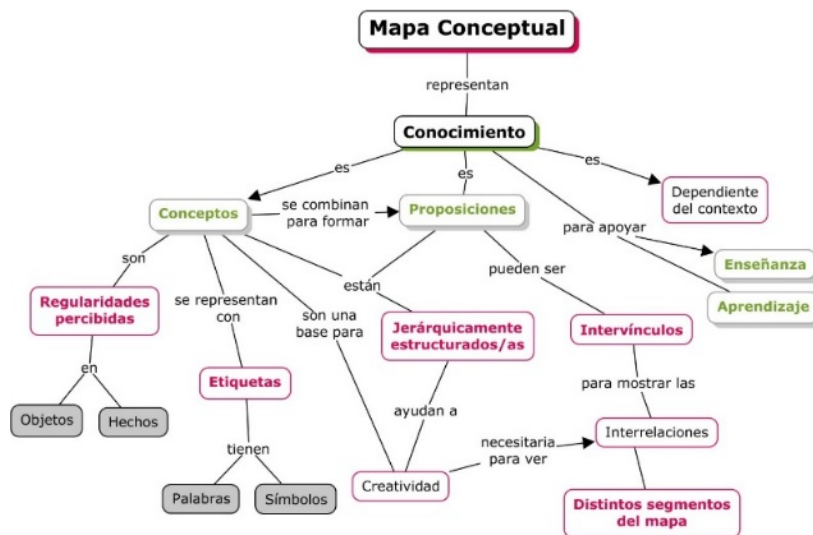
Son diagramas que representan el conocimiento de forma organizada, al igual que los cuadros sinópticos se estructuran de manera jerárquica; sin embargo, su principal diferencia es que los mapas conceptuales privilegian las relaciones entre los diversos conceptos o ideas a través de conexiones que serán representadas por preposiciones, la siguiente imagen muestra un ejemplo de ello.<sup>549</sup>

---

<sup>547</sup> Díaz, Frida y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, Ciudad de México, McGraw-Hill, 2002, p. 3.

<sup>548</sup> Disponible en: <https://www.cuadrosinoptico.com/cuadro-sinoptico>

<sup>549</sup> Tamayo Aguilar, Manuel Francisco, "El mapa conceptual una herramienta para aprender y enseñar", *Plasticidad y restauración neurológica*, Veracruz, México, Asociación Internacional en Pro de la Plasticidad Cerebral, vol. 5, núm. 1, 2006, pp. 62-72.



Fuente: Sitio web ARQHYS ARQUITECTURA<sup>550</sup>

## Mapas Mentales

Un mapa mental es como una lluvia de ideas plasmada y representada en una hoja de papel. Representa de forma gráfica un tema, idea o concepto, empleando dibujos sencillos, palabras clave, colores, códigos, flechas u otros elementos que decida quien lo elabora. En este tipo de mapas la idea principal se coloca en el centro y las ideas secundarias fluyen desde este punto como las ramas de un árbol, la siguiente imagen lo ilustra: <sup>551</sup>

<sup>550</sup>

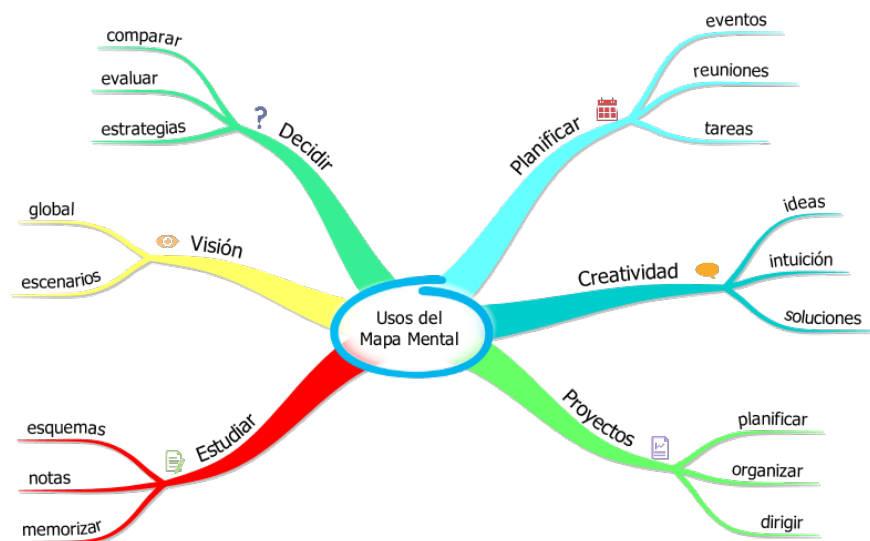
Disponibel

en:

[https://www.arqhys.com/caracteristicas\\_del\\_mapa\\_conceptual.html](https://www.arqhys.com/caracteristicas_del_mapa_conceptual.html)

<sup>551</sup> Oré Fantappie, Luis, "Mapas mentales: herramienta para potenciar nuestra creatividad" *Seminario mapas mentales de Tony Buzan*, Lima, Perú, Strateus Consultores, p. 1. Consultado el 1 de agosto de 2019 en [https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2013/07/MAPAS-MENTALES\\_HERRAMIENTAS-PARA-POTENCIAS-NUESTRA-CREATIVIDAD.pdf](https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2013/07/MAPAS-MENTALES_HERRAMIENTAS-PARA-POTENCIAS-NUESTRA-CREATIVIDAD.pdf)





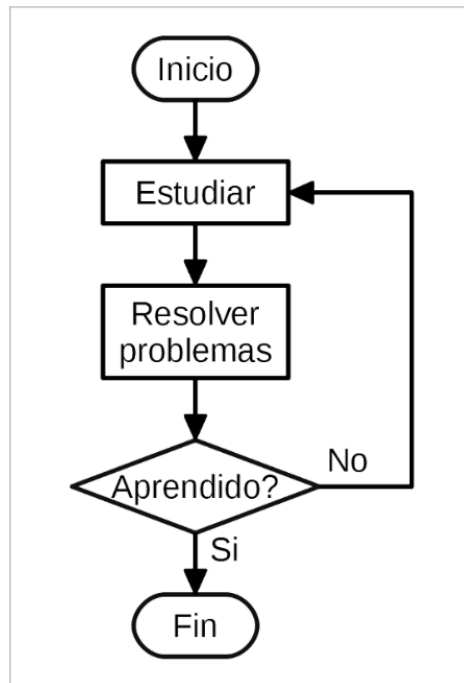
Fuente: Sitio web Instituto de Expertos <sup>552</sup>

### Diagramas de flujo

Este tipo de esquemas están destinados a representar el conocimiento procedimental de forma gráfica. Así, el diagrama de flujo es la representación de la secuencia de acontecimientos, donde se señala de forma concreta cada una de las etapas de un procedimiento, las entidades o personas responsables de su ejecución, así como las nuevas etapas que se generan según las decisiones que toman los responsables de poner en marcha dicho procedimiento, la siguiente imagen es una muestra de ello:<sup>553</sup>

<sup>552</sup> Disponible en: <http://www.institutodeexpertos.com/educar-mapas-mentales/>

<sup>553</sup> Manene, Luis Miguel, *Los diagramas de flujo: su definición, objetivo, ventajas, elaboración, fases, reglas y ejemplos de aplicaciones*, Universidad Interamericana para el Desarrollo, Ciudad de México, 2011, pp. 1 - 16. Consultado el 1 de marzo de 2020 en [https://moodle2.unid.edu.mx/dts\\_cursos\\_md/lic/AE/EA/AM/07/](https://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/AE/EA/AM/07/)



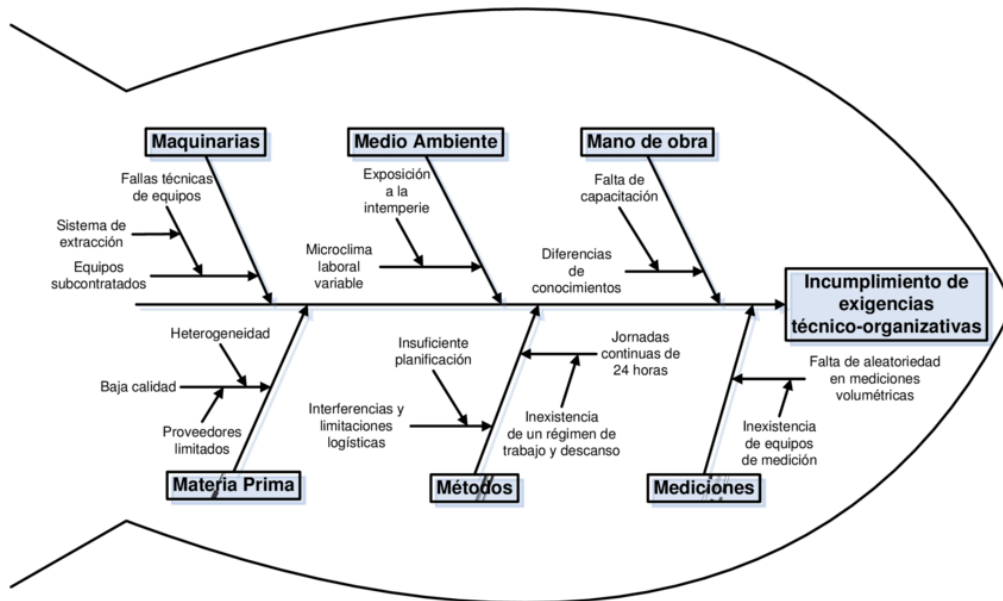
Fuente: Sitio web Picuino<sup>554</sup>

#### Diagrama Causa-efecto

Conocido también como “*Diagrama Espina de Pescado*” por su forma similar al esqueleto de un pez, es utilizado para el análisis de un problema e indagar en las causas reales o potenciales que lo motivaron. En este diagrama se enlistan todas las dificultades identificadas, intentando jerarquizar las de mayor relevancia, así como las causas y los hechos que los motivaron. La siguiente imagen muestra un diagrama de esta naturaleza:<sup>555</sup>

<sup>554</sup> Disponible en: <https://www.picuino.com/es/prog-flowchart.html>

<sup>555</sup> Bermúdez, Erika Romero y Díaz Camacho, Jacqueline, “El uso del diagrama causa-efecto en el análisis de casos” *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Ciudad de México, Centro de Estudios Educativos, vol. 40, núm. 3-4, 2010, pp. 27-142.



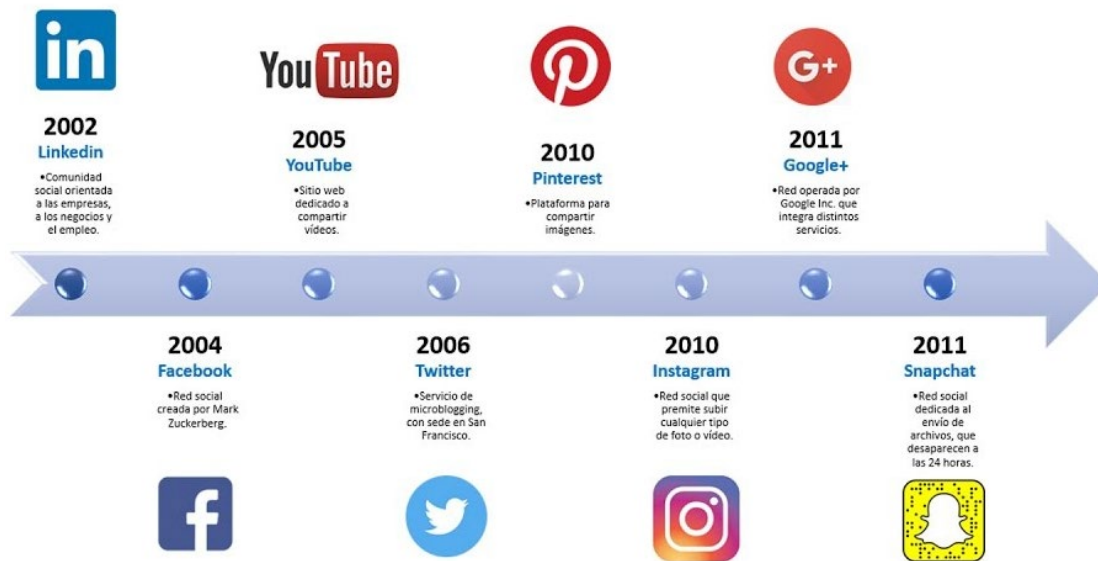
Fuente: Sitio web ResearchGate<sup>556</sup>

### Líneas de tiempo

Es una representación que contiene fechas importantes de diversos acontecimientos, la cual puede incluir palabras o imágenes, lo cual ordena una secuencia de eventos de un tema en particular de tal forma que se visualice con claridad la relación temporal entre ellos. Una muestra de esta se expresa en la siguiente imagen: <sup>557</sup>

<sup>556</sup> Disponible: [https://www.researchgate.net/figure/Figura-38-Diagrama-Causa-Efecto-para-el-incumplimiento-de-las-exigencias\\_fig10\\_312976145](https://www.researchgate.net/figure/Figura-38-Diagrama-Causa-Efecto-para-el-incumplimiento-de-las-exigencias_fig10_312976145)

<sup>557</sup> Moreno Tapia Javier, *op. cit.*, p. 5.



Fuente: Sitio web Saber Programas<sup>558</sup>

El cuadro y mapas anteriores, así como todas las técnicas señaladas en el presente apartado, tienen como propósito que el alumno obtenga la mayor comprensión de los textos que revisa. Asimismo, estas estrategias como se expresó son sugerencias para los educadores y estudiantes de las escuelas de derecho, las cuales pueden ser modificadas o sustituidas en razón de las necesidades de los alumnos; no obstante, jamás deben suprimirse, es decir, debe ser una constante establecer tácticas de lectura para aplicarse antes, durante y después de esta actividad.

La implementación de estrategias de lectura otorga mayor control al alumno sobre su proceso de aprendizaje, asegura la comprensión del texto y en consecuencia la generación de conocimientos. Si esto se logra, las demás actividades de aprendizaje y estrategias didácticas que contiene este capítulo serán más fáciles de llevar a cabo, lo cual incidirá en la adquisición de competencias en

<sup>558</sup> Disponible en: <https://saberprogramas.com/word-como-hacer-una-linea-del-tiempo-en-word/>

los estudiantes, dotándoles de mayores herramientas no solo para su formación académica sino profesional.

## V. BUSQUEDA DE INFORMACIÓN

Los estudios modernos sobre la búsqueda de información según lo expresa Patricia Hernández Salazar; Investigadora del Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, datan de la primera mitad del siglo XX, teniendo como marco de partida la Conferencia de la Sociedad Real sobre Información Científica en 1948. El fin de esta reunión; señala la investigadora, fue entender la forma en que se usaba la información en ciencia y tecnología, así como en el trabajo en general.<sup>559</sup>

La búsqueda de información desde entonces ha recibido diferentes denominaciones según el origen de las posturas bajo las que fueron acuñadas, destacando entre ellas comportamiento informativo; comportamiento en la búsqueda; comportamiento en la búsqueda de información; conducta informativa y proceso de búsqueda de información. La multiplicidad de estas denominaciones guarda una correlación con los trabajos elaborados al respecto, destacando entre ellos los de James Krikelas, Carol C. Kuhlthau y Tom. D. Wilson, cuyas obras si bien anotan perspectivas diferentes, muestran la necesidad de generar propuestas que resuelvan los problemas epistemológicos que motiva la búsqueda de información.<sup>560</sup>

### *1. La búsqueda de información en la actualidad*

Es importante señalar que la dinámica de la búsqueda de información en general se ha modificado significativamente en los últimos años. Con el desarrollo del internet el acceso a la información es sumamente rápido y sencillo, incluso

---

<sup>559</sup> Hernández Salazar, Patricia, et al., "Análisis de modelos de comportamiento en la búsqueda de información", *Ciência da Informação*, Brasilia, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, vol. 36, núm. 1, 2007, p. 136.

<sup>560</sup> *Ídem*.

muchas veces ni siquiera es necesario buscar la información, pues esta llega a nosotros mediante algoritmos que, contenidos en las diversas plataformas y entornos digitales identifican preferencias y ponen la información a nuestra disposición; sin embargo, la abundancia y diversidad de la información también representa dificultades, principalmente al momento de gestionarla, surgiendo inmediatamente dudas sobre su fiabilidad y veracidad.<sup>561</sup>

La información con la que se dispone en la actualidad es tan vasta, compleja y cambiante, que implica para los individuos que la buscan una serie de retos para su acceso y manejo. En este sentido Monereo señala que esta problemática puede ser representada como el desafío de las 6 C's.<sup>562</sup> Lo anterior, en razón de la gran "Cantidad de información a gestionar, la rápida Caducidad de esa información, los problemas de Certidumbre que puede ofrecer dicha información, el nivel de Calidad con que ha sido elaborada la información, el grado de Comprensibilidad que requiere y, por último, su nivel de Consumibilidad, es decir, de utilidad real para el usuario"<sup>563</sup>.

En concomitancia con lo anterior, no cabe duda que el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación ha penetrado en la sociedad y en sus diversas expresiones, destacando entre ellas la educación, generando en consecuencia nuevos escenarios de aprendizaje y en particular; por lo que interesa al presente apartado, la aparición de nuevos espacios, componentes y criterios de búsqueda, localización y gestión de la información de carácter académico. En este

---

<sup>561</sup> Hernández Serrano, María José y Fuentes Agustí, Marta "Aprender a informarse en la red: ¿son los estudiantes eficientes buscando y seleccionando información?", *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Salamanca, España, Universidad de Salamanca, vol. 12, núm. 1, 2011, p. 49.

<sup>562</sup> Fuentes, Marta y Sánchez Sonia, "Internet search and navigation strategies used by experts and beginners" *Interactive educational multimedia*, Barcelona, España, Departament de Psicologia Evolutiva, Universitat Autònoma de Barcelona, 2000, núm. 1, 2000, pp. 24-34.

<sup>563</sup> Hernández Serrano, María José y Fuentes Agustí, Marta, *op. cit.*, p. 50.

orden de ideas, Rubén Comas señala que la continua evolución de las tecnologías de la información hace necesaria una nueva alfabetización para los participantes del proceso educativo, la cual puede ser segmentada en cinco dimensiones: <sup>564</sup>

- Alfabetización tecnológica: capacidad para utilizar nuevos medios para acceder a la información y utilizarla de forma eficaz.
- Alfabetización informacional: capacidad para recopilar, sistematizar y evaluar la información y generar a partir de ello opiniones válidas.
- Creatividad mediática: capacidad para elaborar y distribuir contenidos.
- Alfabetización global: comprender la interdependencia entre todos los actores, tecnologías y contenidos.
- Alfabetización responsable: capacidad para medir las consecuencias sociales de los medios.

Dentro de estas dimensiones de alfabetización destacan las dos primeras, mismas que se focalizan en la utilización de nuevas formas para la búsqueda, recopilación, sistematización y evaluación de la información, ya que son verdaderamente necesarias ante el desconocimiento de los alumnos universitarios no solo de las técnicas tradicionales de búsqueda de información, sino también de la búsqueda a través del uso de la tecnología, pues esta deficiencia se observa cuando los estudiantes se consideran capaces de realizar búsquedas de información de manera eficiente solo por utilizar motores de búsqueda como Google. <sup>565</sup>

---

<sup>564</sup> Comas, Rubén, et al., “La búsqueda de información con fines académicos entre el alumnado universitario”, *Revista española de documentación científica*, Madrid, España, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, vol. 34, núm. 1, 2011, p. 45.

<sup>565</sup> Rodrigues, Renata, “Búsqueda, selección y gestión de información académica de los nativos digitales: pocas sorpresas y grandes retos educativos” *Digital Education Review*, Barcelona, España, Universitat Autònoma de Barcelona, núm. 26, 2014, p. 52.

## 2. Las competencias para la búsqueda de información

Renata Rodrigues de la Universidad Centroamericana en Nicaragua identifica la alfabetización con el desarrollo de competencias informacionales señalando que estas consisten en “un conjunto de saberes complejos y habilidades de pensamiento de orden superior como el análisis, la síntesis, la investigación, el pensamiento sistémico y crítico”.<sup>566</sup> Al respecto es importante señalar que estas competencias no se satisfacen con el manejo de la tecnología, sino que requieren de un proceso educativo intencionado y sistemático, lo cual desafortunadamente parece no ser incorporado por las instituciones académicas, en específico por las escuelas de derecho que interesan a la presente investigación, pues sus planes y programas de estudios no lo expresan así tal y como se pudo observar en el capítulo segundo de la presente investigación.

Cuando se llevó a cabo la revisión de las asignaturas de diversos planes de estudios de sendas escuelas de derecho en México, se observó una carencia de asignaturas relacionadas con la investigación, en las cuales hipotéticamente se les debería brindar a los alumnos, entre otras, las competencias necesarias para la búsqueda de información. Al no ser así, se justifica la necesidad de incorporar esta actividad como una estrategia de aprendizaje cuyas características tienen que ser conocidas y dominadas por todo alumno que cursa estudios jurídicos.

La falta de competencias de los universitarios para la búsqueda de información a través de medios digitales, probablemente tenga su origen en la creencia generalizada de que los jóvenes al hacer uso frecuente del internet, redes sociales y en general de dispositivos digitales, cuentan con las habilidades suficientes para manejar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación; no obstante, como lo señala Danah Boyd, esta creencia es equivocada y peligrosa, ya que representa una distracción en la comprensión de los verdaderos desafíos que enfrentan los universitarios en el mundo digital. Asimismo,

---

<sup>566</sup> *Ibidem*, p. 41.



la falta de trabajo de las instituciones educativas por desarrollar competencias para la búsqueda de información genera desigualdades y exclusión digital.<sup>567</sup>

Bajo la misma sintonía, la UNESCO se ha manifestado señalando que, si bien el internet permite un acceso universal a todo tipo de información, no necesariamente significa que los individuos sean eficientes buscando y seleccionando, ni que estén cualitativamente mejor informados. El informe mundial de la UNESCO de 2005 señala puntualmente que el adecuado acceso a la información depende de la formación, de las capacidades cognitivas y de una reglamentación adecuada sobre el acceso a los contenidos, circunstancias que parecen ausentes aún en las aulas universitarias, por lo menos en las escuelas de derecho.<sup>568</sup>

En adición al trabajo desarrollado por la UNESCO a través de sus publicaciones, las cuales han hecho eco en la necesidad urgente de dotar a las nuevas generaciones de competencias para la obtención, manejo y aprovechamiento de la información, numerosos autores han expresado desde hace tiempo que estas habilidades son competencias esenciales, las cuales necesitan integrarse entre las enseñanzas más básicas en el ámbito educativo. En 1976, cuando el internet no existía como se conoce ahora, Bell ya señalaba que “desde el punto de vista cognitivo los estudiantes que no sepan buscar, catalogar y rastrear la red serán ignorantes”.<sup>569</sup> En la sociedad de la información la educación debe permitir que todos puedan aprovechar la información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla.

---

<sup>567</sup> Boyd, Danah, *It's complicated: The social lives of networked teens*, Connecticut, United States, Yale University Press, 2014, p. 29.

<sup>568</sup> La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO*, Paris, UNESCO, 2005, p. 17.

<sup>569</sup> Bell, Daniel, et al., *El advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social*, Madrid, España, Alianza editorial, 1976, p. 67.

Así, es oportuno afirmar sin duda que la búsqueda de información es quizá después de la lectura, la habilidad más importante para un estudiante, pues se coincide totalmente con Van Dijk al asegurar que para poder vivir y trabajar en la sociedad de la información es indispensable buscar, seleccionar y procesar información de manera idónea. Por ello, si el ánimo de la presente investigación ha sido mejorar el aprendizaje del derecho, el desarrollo de competencias en la búsqueda de información es trascendental, no solo por su utilidad para la vida académica, sino por su necesidad en el ámbito profesional sin importar el área en que se desempeñará el futuro abogado.<sup>570</sup>

No se debe olvidar que el derecho se basa principalmente en la creación, almacenamiento, procesamiento y comunicación de la información, pues el derecho se encuentra expresado en leyes, decretos, tratados, códigos, reglamentos, acuerdos, sentencias, resoluciones, jurisprudencia, entre muchos otros textos, los cuales a su vez son compilados, interpretados, analizados y discutidos en enciclopedias, libros, revistas, así como en archivos de audio y video, entre otros. Todos estos elementos son la materia prima con la que trabajan los operadores jurídicos, por ello la importancia que los alumnos tengan las competencias para buscar información en estos soportes, pues de lo contrario su actividad profesional tendrá poco sentido y será probablemente infructuosa.<sup>571</sup>

En este orden de ideas, la OCDE, señala en el documento titulado *21st Century skill and competences for new learners in OECD countries* que, al hacer un análisis de diversos países representativos de cada una de las regiones del mundo, incluidos en ellos México, observa que las competencias para el siglo XXI pueden

---

<sup>570</sup> Van Dijk, Jan AGM, "The one-dimensional network society of Manuel Castells." *New media & society*, London, Sage Publications, 1999, vol. 1, núm. 1, pp. 127-138.

<sup>571</sup> García Palomeque, Rebeca y Pérez Campos, Rafael, "Las nuevas tecnologías: un paso adelante en la documentación jurídica" *Bid textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, Barcelona, España, Universitat Autònoma de Barcelona, núm. 10, 2003, p. 3.

ser divididas en tres dimensiones: información, comunicación y ética e impacto social.<sup>572</sup>

La primera dimensión; que es la que más interesa en razón de lo que se discurre en las presentes líneas, tiene dos representaciones. En primer lugar, es posible observar la información como recurso, lo que incluye acciones como la búsqueda, selección, evaluación y organización de la información. En segundo término, se tiene a la información como producto, el cual es identificado como la reestructuración y el modelado de la información y el desarrollo del conocimiento. Esta configuración de la información como competencia corrobora lo que se afirma en el presente apartado, pues indica que el tratamiento correcto de la información produce conocimiento y ello es lo que se busca con su implementación como técnica didáctica.<sup>573</sup>

Al escribir sobre las competencias vinculadas con la búsqueda de información es inevitable mencionar la disertación hecha por Ferrari en el año de 2013 para la Comisión Europea. En su estudio se hace referencia a diversas competencias como la comunicación, la creación de contenido, la seguridad y la resolución de problemas; sin embargo, la que interesa es aquella que profundiza en la búsqueda de información a través del uso de herramientas tecnológicas, la que de conformidad a Ferrari se divide en tres categorías.<sup>574</sup>

---

<sup>572</sup> Ananiadou, K. y Claro, M., “21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries”, *OECD education working papers*, París, Francia, OECD publishing, núm. 41, 2009, pp. 8-15.

<sup>573</sup> Portilla, Figueroa y Saussure, Carlos, “El uso del smartphone como herramienta para la búsqueda de información en los estudiantes de pregrado de educación de una universidad de Lima Metropolitana” *Educación*, San Miguel, Perú, Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, vol. 25, núm. 49, 2016, p. 34.

<sup>574</sup> Ferrari, Anusca. *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2013, pp. 15 - 32.

La primera categoría se refiere a la navegación, búsqueda y filtro de información, lo cual, en palabras de Carlos Saussure Figueroa Portilla, supone acceder y buscar información, encontrar información relevante, seleccionar los recursos de manera eficaz, navegar entre los recursos tanto físicos como en línea y crear estrategias de información personal. Esta competencia de navegación tiene a su vez tres niveles de dominio a saber; el inicial, cuando el estudiante puede realizar investigaciones a través de los diversos motores de búsqueda y además es consciente de que diferentes motores de búsqueda arrojan resultados distintos; el nivel intermedio, cuando, además de realizar las acciones señaladas en el nivel inicial, el estudiante puede seleccionar adecuadamente la información que encuentra; el nivel avanzado, cuando el estudiante puede utilizar un amplio rango de técnicas de búsqueda al investigar y navegar por la web.<sup>575</sup>

La segunda categoría de la competencia de la búsqueda de la información se refiere a su evaluación, la cual consiste en reunir, procesar y evaluar críticamente la información. Esta competencia según señala Ferrari tiene también tres niveles de dominio; el inicial, cuando el estudiante sabe que no toda la información que existe en internet es confiable; el nivel intermedio, cuando compara diversos recursos de información y el nivel avanzado, cuando el estudiante es crítico respecto de la información que encuentra y es capaz de cotejar su validez y su credibilidad.<sup>576</sup>

La última y tercera categoría consiste en el almacenamiento y la recuperación de información. Esta competencia exige que los alumnos tengan la capacidad y el desempeño suficiente para realizar una adecuada manipulación y almacenamiento de la información. Esta categoría de competencia, al igual que las anteriores tiene tres niveles de dominio; el inicial, cuando el estudiante sabe cómo guardar archivos y sabe también cómo revisarlos de nuevo con posterioridad; el nivel intermedio, cuando el estudiante desarrolla su propia estrategia de almacenamiento para administrar la información obtenida y el nivel avanzado,

---

<sup>575</sup> Portilla, Figueroa y Saussure, Carlos, *op. cit.*, p. 34.

<sup>576</sup> *Ídem.*

cuando el estudiante aplica diferentes métodos y herramientas para organizar y almacenar su información.<sup>577</sup>

Abonando al desglose de las competencias que lleva a cabo Ferrari, se puede señalar desde una perspectiva particular que estas no son exclusivas de la búsqueda de información a través de medios electrónicos, pues el desarrollo de las habilidades planteadas es totalmente válido para la obtención de información de fuentes tradicionales, como lo pueden ser soportes de carácter físico como libros, revistas, diarios u otro material de esta naturaleza, pues en la actualidad, si bien el contenido de estas fuentes no se encuentra necesariamente en internet, sus datos de ubicación pueden obtenerse a través del uso de esta herramienta, por lo que su correcta utilización es fundamental para aquel que busca información. Cabe enfatizar que las nuevas técnicas de búsqueda de información están dirigidas a su localización sin importar el tipo de soporte en el que esta se encuentre.

Por su parte, la aportación de Renata Rodrigues es también interesante, ya que, de la revisión a la literatura especializada sobre modelos relacionados con la competencia informacional, encuentra que esta se puede a su vez seccionar en cuatro subcompetencias específicas, las cuales pueden ser identificadas como tareas cognitivas de media o alta complejidad. La primera de estas es la planificación de la búsqueda de información, que tiene como propósito definir qué es lo que se está buscando, lo cual a primera vista parece obvio; sin embargo, el tener plenamente identificado el objetivo de la búsqueda es de suma importancia para no invertir tiempo y esfuerzo en elementos que no guardan una relación directa con lo que se pretende conocer.<sup>578</sup>

La segunda subcompetencia reside en la capacidad de los individuos para realizar una “*búsqueda metacognitiva*”, la cual consiste en la necesidad de un grado de conciencia adecuado por parte del alumno para gestionar su proceso de

---

<sup>577</sup> *Ibidem*, p. 35.

<sup>578</sup> Rodrigues, Renata, “Búsqueda, selección y gestión de información académica de los nativos digitales: pocas sorpresas y grandes retos educativos, *Digital Education Review*, núm. 26, 2014, pp. 39-60.

búsqueda de información, para que esto ocurra el estudiante debe tomar en cuenta lo que ya se sabe y lo que se necesita o desea saber, estableciendo un control y una reflexión de todo el proceso, así como de sus avances y limitaciones a través de una acción autorregulada. Un ejemplo de lo anterior ocurre cuando el alumno conoce una variedad de fuentes de información y es capaz de discernir aquellas que le serán de mayor utilidad, al realizar esta distinción el alumno es consciente que su proceso dará mejores resultados al seguir ciertas estrategias que ya conoce, está por lo tanto auto controlando su búsqueda.<sup>579</sup>

En la tercera subcompetencia específica consistente en el procesamiento y análisis de la información, la persona que busca información académica debe utilizar procedimientos y criterios muy claros para analizar y seleccionar la información que verdaderamente se puede considerar relevante, fiable y de calidad. En el ejercicio de la búsqueda de información, quizá esta sea la acción que exige habilidades cognitivas de mayor nivel, pues al procesar y analizar la información de manera adecuada esta se convierte en conocimiento, de ahí la importancia de reiterar que esta actividad debe ser tomada con seriedad al momento de su implementación en la educación jurídica.

La cuarta subcompetencia específica de la búsqueda de información que señala Renata Rodrigues corresponde a la capacidad de divulgación y difusión de la información, la cual parece que más bien forma parte de una competencia de comunicación; entendiendo a esta como el conjunto de capacidades que permiten a los individuos producir y difundir textos a través de diferentes plataformas, por lo cual no se considera esencialmente una competencia informacional.<sup>580</sup>

Del trabajo recopilatorio y de síntesis de Ferrari, Renata Rodrigues, así como de otros autores especialistas en el tema de las competencias

---

<sup>579</sup> Pujol, Lydia, "Búsqueda de información en hipermedios: efecto del estilo de aprendizaje y el uso de estrategias metacognitivas", *Investigación y Postgrado*, Caracas, Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, vol. 23, núm. 3, 2008, p. 52.

<sup>580</sup> Rodrigues, Renata, *op. cit.*, pp. 39-60.

informativas, se puede observar la coincidencia entre las capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos y desempeño que deben tener los alumnos al momento de llevar a cabo la búsqueda de información. El identificar plenamente estas competencias posibilitará tanto a los alumnos como a los académicos saber qué es lo que se espera de ellos al momento de poner en marcha la búsqueda de información, lo cual en el área jurídica es sumamente necesario ya que existe una aceptación generalizada por especialistas como Jorge Witker y Fix Zamudio que los abogados no saben investigar, lo cual se motiva principalmente porque no saben cómo buscar información.<sup>581</sup>

### 3. *El proceso de la búsqueda de información*

Analizando las características de las competencias señaladas en los párrafos anteriores, puede observarse con facilidad que cada una de ellas representa simultáneamente alguna de las diferentes etapas dentro del proceso de búsqueda de información. Así, tomando en consideración las expresiones a las que se ha hecho referencia, es posible sugerir los pasos o etapas que deben seguir los estudiantes de la licenciatura en derecho para hacer un uso adecuado de la actividad de aprendizaje consistente en la búsqueda de información.<sup>582</sup>

#### *A. Identificación del objetivo de búsqueda*

Cuando un estudiante de derecho pretende obtener información, antes de realizar cualquier actividad debe tomarse un espacio de tiempo suficiente para reflexionar lo que ya sabe del tema sobre el que realizará la búsqueda y lo que desea saber, pues de lo contrario comenzaría una labor sin ninguna directriz, lo cual no solo implicaría invertir más tiempo de lo requerido, sino también la probabilidad de obtener resultados poco satisfactorios. Así el escolar debe comenzar por cuestionarse una serie de interrogantes, destacando las siguientes:

¿Cuál es el tema o temas sobre los que deseo obtener información?

---

<sup>581</sup> Witker, Jorge, "Hacia una investigación jurídica integrativa", *Boletín mexicano de derecho comparado*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, vol. 41, núm. 122, 2008, p. 943-964.

<sup>582</sup> Hernández Serrano, María José y Fuentes Agustí, Marta, *op. cit.*, p. 55.

¿Qué es lo que se sabe del tema?

¿Qué aspectos del tema me interesan y cuáles no?

¿Cuáles son los conceptos que mejor describen el tema?

¿Cuáles son las palabras clave que mejor describen el tema?

¿Los conceptos que integran el tema tienen sinónimos?

¿Qué lugar ocupa dentro del universo jurídico el tema sobre el que deseo obtener más información, es un concepto jurídico, un posicionamiento teórico, una ley, un ente gubernamental, una resolución, etc.?

La intención de estas preguntas es configurar en la mente del alumno una idea precisa del tema sobre el que pretende buscar y obtener mayor información. Entre más concreta sea la idea que tenga, más fructífera será la búsqueda, por lo tanto es importante que el alumno constriña el tema de búsqueda en una o dos frases que contengan aquellos conceptos asociados e inherentes al tópico planteado.<sup>583</sup>

Es sumamente importante que antes de realizar la búsqueda de información en un motor como Google; lo cual es muy común en los estudiantes actuales, se tomen unos minutos para cuestionarse las interrogantes enlistadas en líneas anteriores, pues las respuestas a estas preguntas; aunque quizá incipientes, servirán para evitar búsquedas poco ajustadas a la pretensión del alumno y así eludir resultados descriptivos cuando se deseaban datos numéricos, obtener documentos poco actuales cuando se rastreaban estudios recientes o enfoques de otras áreas del conocimiento cuando se buscaban desde una perspectiva jurídica, por citar algunos ejemplos.<sup>584</sup>

Una vez hechas las preguntas que ayudarán para la configuración de lo que se desea saber del tema, será oportuno también que los alumnos se alleguen de

---

<sup>583</sup> Moncada-Hernández, Sandra Guillermina, “Cómo realizar una búsqueda de información eficiente. Foco en estudiantes, profesores e investigadores en el área educativa” *Investigación en educación médica*, Ciudad de México, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, vol. 3, núm. 10, 2014, p. 109.

<sup>584</sup> Hernández Serrano, María José y Fuentes Agustí, Marta, *op. cit.*, p. 62.



diversas fuentes de información como diccionarios jurídicos especializados, textos básicos relacionados con el tema o textos de autores reconocidos. En respaldo a lo anterior, Hernández Serrano y Fuentes Agustí indican que los estudiantes deben tener preferentemente una idea aproximada de la profundidad, extensión, cobertura, temporalidad, entre otras notas relevantes de la información que buscan. Quienes lleven a cabo estas acciones preparatorias para la búsqueda de información serán estudiantes “*estratégicos*”, los cuales se plantearán hipótesis sobre los posibles resultados de su investigación y generalmente llevarán a cabo una exploración preliminar para orientar el tema. Hecho lo anterior, se encontrarán en posibilidad de dar un paso hacia la siguiente etapa.<sup>585</sup>

#### *B. La elección de la fuente de información*

Como ha sido descrito, la mayoría de los estudiantes de derecho no se toman un momento para reflexionar sobre el tema que será objeto de la búsqueda de información. Si esta primera reflexión no se realiza, mucho menos los alumnos se detendrán a meditar donde comenzar su búsqueda, tomando una decisión casi automática de iniciar esta tarea en internet a través del motor de búsqueda de su preferencia, como Google, Bing, Yahoo, Firefox, etc., tal decisión generará un mar inmenso de resultados sin ningún orden que probablemente impulsará al alumno a seleccionar a Wikipedia como el más valioso para su búsqueda.

No cabe duda que tanto alumnos como docentes deben hacer uso del internet para realizar sus búsquedas de información; sin embargo, esta no puede iniciarse en el mismo lugar donde buscan un boleto para el cine o en donde se encuentran las imágenes más graciosas de la semana; denominados ahora como “*memes*”. Aquellos que participan de un proceso de enseñanza y aprendizaje deben ser conscientes de la existencia de lugares propicios para la búsqueda de información de carácter académico, desafortunadamente esto no ocurre con la frecuencia que se desea y son pocas las instituciones o profesores que comparten a sus alumnos la existencia de un universo dentro del propio internet destinado a la exploración de información de carácter académico o científico.

---

<sup>585</sup> *Ídem.*

Por lo tanto, es de suma importancia que los educandos tengan conocimiento de la existencia de motores de búsqueda académicos, pues si bien algunos de ellos no son de libre acceso, diversas instituciones educativas y entes gubernamentales permiten la consulta al público en general a este tipo de buscadores. A continuación, se describen algunos que pueden ser útiles para los alumnos de derecho, los cuales si bien no son especializados en materia jurídica si contienen material valioso para la búsqueda de información: <sup>586</sup>

#### Academia.edu

Este buscador opera como una red social de profesionales, estudiantes e investigadores. En ella; según lo que indica su sitio web se han agregado alrededor de 23 millones de artículos. Una de sus características es identificar el impacto que tuvieron los artículos dentro de su comunidad, además de ser una red totalmente gratuita. <sup>587</sup>

#### Google Académico.

Es el brazo académico de uno de los buscadores más famosos del mundo. El sistema de búsqueda es parecido al Google tradicional, solo que este proporciona información académica y científica de diversas áreas del conocimiento, mostrando archivos en formato PDF, vínculos a otras páginas de internet o las citas donde se ha hecho mención del tema buscado. Google Académico permite también crear un perfil para seleccionar y guardar las consultas favoritas. <sup>588</sup>

#### Redalyc

Su denominación completa es Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, este sitio es al igual que los anteriores

---

<sup>586</sup> Millan, Cinthia, *Los 7 mejores buscadores académicos*, texto publicado en la Saeko, en la siguiente dirección electrónica consultada el 12 marzo de 2020 en <https://www.saeko.io/es/blog/estudiante/675/los-7-mejores-buscadores-academicos>

<sup>587</sup> Disponible en: <https://www.academia.edu>

<sup>588</sup> Disponible en: <https://www.scholar.google.com/>

totalmente gratuito y permite realizar búsquedas, descargar, copiar, distribuir, imprimir o bien enlazar textos completos de recursos de índole científica.<sup>589</sup>

#### Scielo

La Scientific Electronic Library Online es un proyecto de biblioteca electrónica cuya iniciativa surgió en Brasil y que actualmente provee acceso abierto a los contenidos de diversas revistas científicas. El acervo que forma parte de este motor de búsqueda académico se organiza en colecciones nacionales y temáticas. Su contenido constituye esencialmente artículos de investigación, artículos de revisión, comunicaciones relacionadas con la investigación, estudios de caso y editoriales.<sup>590</sup>

#### Taylor & Francis

Este es un motor de búsqueda de alto prestigio; sin embargo, a diferencia de los anteriores no es gratuito; no obstante, el público en general puede obtener acceso a este a través de instituciones educativas con las que tenga convenio, un caso de ellas es el CIDE, el cual permite el acceso al público en sus instalaciones. Taylor & Francis se define asimismo como uno de los principales editores mundiales de revistas académicas, libros, libros electrónicos, libros de texto y obras de referencia en asociación con autores de clase mundial, académicos, científicos e investigadores de renombre.<sup>591</sup>

#### ERIC.

Cuyas siglas corresponden a la denominación *Education Resources Information Center*, es una base de datos patrocinada por el Departamento de Educación de los Estados Unidos, ofrece cobertura de artículos, publicaciones, conferencias, reuniones, documentos gubernamentales, tesis, tesinas, informes, medios audiovisuales, bibliografías, directorios, libros y monografías, la mayoría en lengua inglesa. La UNAM, tiene convenio con esta institución por lo cual se posibilita

---

<sup>589</sup> Disponible en: <https://www.redalyc.org>

<sup>590</sup> Disponible en: <https://www.scielo.org/es/>

<sup>591</sup> Disponible en: <https://taylorandfrancis.com/>

el acceso remoto a esta plataforma para estudiantes, académicos y trabajadores o al público en general en sus instalaciones.<sup>592</sup>

Las fuentes de información anteriores son una muestra representativa de la existencia de motores de búsqueda a los que pueden acudir los estudiantes universitarios, cuya característica diferenciadora es su contenido, pues este es principalmente de carácter académico, lo cual permite una búsqueda más eficaz. Ahora bien, no se debe perder de vista que estas fuentes de información son de carácter general y de utilidad para cualquier área del conocimiento, por lo que también es importante que los alumnos conozcan aquellas especializadas en el área jurídica.

Las fuentes de información jurídica deben considerarse como aquellos recursos que ofrecen conocimiento capaz de producir efectos de cierta relevancia en el campo de las ciencias jurídicas. Estos recursos tienen como propósito facilitar la transmisión de información a través de diversos medios, tanto físicos como electrónicos con la finalidad que sean utilizados por una diversidad de sujetos, no solo alumnos, sino también docentes, investigadores y público en general interesado en temas jurídicos.<sup>593</sup>

Al respecto, no se puede negar que en la actualidad el internet se ha convertido en la principal fuente de información para la documentación jurídica, por eso, gran parte de los recursos que serán señalados a continuación se encuentran alojados en la red. Editoriales, instituciones educativas, organismos públicos nacionales como internacionales e incluso docentes e investigadores han hecho del espacio digital un lugar idóneo para la transmisión de sus contenidos, encontrando así una gran cantidad de valiosos documentos de interés jurídico. Sin olvidar el

---

<sup>592</sup> Disponible en: <https://eric.ed.gov>

<sup>593</sup> Villaseñor Rodríguez, Isabel y Gómez García Juan Antonio, “Fuentes de información jurídica documentales”, *vLex*, Barcelona, España, 2018, p. 115-128. Consultado el 1 de marzo de 2020 en <https://libros-revistas-derecho.vlex.es/vid/oacute-jur-iacute-dica-documentales-219906341>

reconocimiento a los abundantes recursos en físico, los cuales continúan siendo de gran valor para los estudiantes y estudiosos del Derecho.<sup>594</sup>

Las fuentes de información jurídica tienen contenido sumamente diverso, algunas de ellas ofrecen información original, producto de un trabajo de investigación o de una actividad eminentemente creativa, a estas se propone denominarlas como primarias. En consecuencia, las secundarias serán todas aquellas que remiten a las primarias o las reelaboren. Esta se considera una manera adecuada de clasificar la información jurídica por su simplicidad, aunque obviamente hay otras clasificaciones; según el soporte físico o digital, su cronología, su generalidad o especialidad, el uso restringido, etc. A continuación, se señalan algunas de las fuentes de información jurídicas cuyo conocimiento se considera imprescindible para los estudiantes de derecho en México.<sup>595</sup>

#### *a. Fuentes de información jurídica primaria*

Las fuentes documentales primarias tienen como principal característica ser el resultado de un proceso creativo, es decir, una creación nueva en razón de las diferentes expresiones que puede tener el derecho. Esta amplia diversidad motiva la existencia de un sinnúmero de fuentes primarias imposibles de citar en su totalidad; no obstante, se propone un listado básico que seguramente ayudará en el proceso de búsqueda de información a los estudiantes de derecho.

##### Documentación legislativa.

En este rubro se contemplan las leyes tanto de carácter federal, los instrumentos jurídicos internacionales suscritos por el Estado Mexicano, las leyes emitidas por los congresos locales de cada una de las Entidades Federativas, así como el resto de la información emitida por órganos formalmente legislativos pero que no revisten el carácter de ley.

Por lo que hace a las leyes federales, un excelente lugar para su consulta es el sitio web de la H. Cámara de Diputados, el cual contiene en orden alfabético todas las leyes expedidas por el H. Congreso de la Unión, en las cuales se puede

---

<sup>594</sup> *Ídem.*

<sup>595</sup> *Ídem.*

revisar tanto el texto vigente, el original, así como cada una de sus reformas. Este sitio permite descargas tanto de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos como de las leyes federales en cualquier dispositivo.<sup>596</sup>

Otro sitio idóneo para la consulta de leyes tanto federales como de carácter estatal lo provee la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Esta tiene una página especial para la normatividad de todo el país, incluso la de carácter internacional. En este sitio web no solo representa un enorme acervo legislativo doméstico e internacional, sino también agrupa diversos cuerpos normativos en relación a determinados temas relevantes como derechos humanos, acceso a la información, derecho electoral, sistema penal acusatorio, etc.<sup>597</sup>

Las fuentes de consulta que se mencionan son ejemplificativas, evidentemente existen otros espacios donde se pueden encontrar instrumentos normativos, como los sitios electrónicos de los órganos legislativos de cada Entidad Federativa. Por su parte, el Poder Ejecutivo Federal tiene su portal de información en el cual se puede consultar normatividad relevante tanto a nivel internacional, federal, estatal y municipal.<sup>598</sup>

#### Documentación administrativa.

Los órganos administrativos de los diferentes niveles de gobierno; Federación, Entidades Federativas y ayuntamientos, así como los organismos constitucionales autónomos, para el ejercicio de su actuación elaboran una serie de instrumentos jurídicos tales como reglamentos, decretos, acuerdos, convocatorias, licitaciones, convenios, programas, etc. Los cuales son una fuente primaria de información para los operadores jurídicos y en consecuencia para los estudiantes de derecho.

---

<sup>596</sup> El sitio web es: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>

<sup>597</sup> El sitio web donde se puede consultar esta vasta información es: <https://www.scjn.gob.mx/normativa-nacional-internacional>

<sup>598</sup> Este sitio web puede ser localizado en la siguiente dirección electrónica: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/>

Ante el universo tan extenso de información vale la pena recordar que existen instrumentos de comunicación oficial de los diferentes órdenes de gobierno referidos. A nivel federal se cuenta con el Diario Oficial de la Federación, en el cual se publican las disposiciones de carácter normativo aprobadas por el Congreso de la Unión, así como documentos expedidos por las dependencias de la administración pública federal y de los organismos constitucionales autónomos. Cabe precisar que, a partir del 01 de julio del 2019, fue suprimida la versión impresa del Diario Oficial de la Federación y solo está disponible desde entonces al público en general la versión electrónica e incluso cuenta con una aplicación para teléfonos celulares.<sup>599</sup>

La página de internet del Diario Oficial de la Federación, además de contener las publicaciones que se generan diariamente por diversos entes de gobierno, permite realizar búsquedas avanzadas por palabra, fecha, periodo e incluso por la institución que generó la información, lo cual la convierte en una herramienta de suma utilidad para los operadores jurídicos y evidentemente para los estudiantes de derecho. Es importante expresar que afortunadamente esta modalidad de consulta de información ha sido replicada en cada una de las Entidades Federativas de nuestro país e incluso por algunos municipios a través de sus sitios web, en los cuales se pueden consultar las gacetas o diarios correspondientes.

#### Documentación judicial.

La información que emiten los órganos judiciales del Estado Mexicano es sumamente importante para los operadores jurídicos, pues permite dar una idea muy completa de la dirección y rumbo de las decisiones de estos entes jurisdiccionales, por ello son una fuente de información primaria de gran valor. El Poder Judicial de la Federación cuenta en su página web con excelentes espacios de consulta digital, en los cuales se pueden revisar las versiones públicas de las sentencias emitidas tanto por el Pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, como por cada una de sus Salas, información que incluye las actas de sesión

---

<sup>599</sup> Esta se puede consultar en la página siguiente: <https://www.dof.gob.mx/>

pública, así como versiones taquigráficas de las sesiones, mismas que pueden ser seguidas a través de su canal *justiciatv*.<sup>600</sup>

En el mismo sitio de internet se puede acceder a la versión electrónica del Semanario Judicial de la Federación, el cual se integra por los módulos de tesis y ejecutorias publicadas semanalmente, la sistematización de tesis y ejecutorias publicadas en el Semanario Judicial de la Federación desde 1917 y la versión digitalizada de la Gaceta del Semanario Judicial de la Federación. Esta versión electrónica no contiene solo la interpretación que ha hecho el Poder Judicial al llevar a cabo su labor jurisdiccional, sino que también posibilita revisar la sentencia que la originó, así como realizar la consulta de los instrumentos normativos correspondientes. De ahí que sea una fuente de información obligada para los estudiantes de las escuelas de derecho.

Por su parte, las versiones públicas de las sentencias emitidas por los Tribunales de Circuito y los Juzgados de Distrito del Poder Judicial pueden ser consultadas en el sitio web de la Dirección General de Estadística Judicial del Consejo de la Judicatura Federal, sitio que adicionalmente permite conocer datos estadísticos del Poder Judicial Federal en el desempeño de sus actividades, así como el seguimiento por parte de los abogados de los asuntos que se ventilan ante dichos órganos jurisdiccionales, de ahí la importancia de conocer también este sitio.

601

Finalmente, el Tribunal Federal de Justicia Administrativa, también cuenta con un sitio web para la consulta de las versiones públicas de sus sentencias, así como de los criterios jurisprudenciales emitidos por dicho órgano.<sup>602</sup> Esfuerzos como los descritos se pueden observar en los órganos judiciales de diversas Entidades Federativas como en el Estado de México, Jalisco, Sinaloa, entre otros;

---

<sup>600</sup> Esta información se encuentra disponible en:  
<https://www.scjn.gob.mx/gw/#/sistema-de-consulta>

<sup>601</sup> Esta información se encuentra disponible en el sitio:  
<https://www.dgepj.cjf.gob.mx/>

<sup>602</sup> Estas resoluciones se pueden consultar en: <http://www.tfjfa.gob.mx/>.



no obstante, la posibilidad de consultar en línea la versión pública de sus resoluciones es una labor aún pendiente en muchos otros Estados de la República.

#### Publicaciones

Este tipo de fuente de información corresponde a todos aquellos soportes documentales que hacen un análisis de un aspecto del universo jurídico y son expresados a través de libros, revistas, periódicos, anuarios, manuales, ensayos, monografías, memorias de congresos, etc. La propia naturaleza de este material origina que su localización sea diversa; sin embargo, cuando se trata de búsquedas de esta índole, el primer lugar obligado de consulta es la biblioteca. En nuestro país existen muy buenas bibliotecas; sin embargo, son pocas las especializadas en temas jurídicos, por ello es importante hacer referencia a las más destacadas.

En primer lugar, se tiene a la biblioteca central de la UNAM que, si bien concentra en sus muros libros sobre una variedad de áreas del conocimiento, está dotada en su tercer piso de una buena colección de obras jurídicas, las cuales sin duda son de gran utilidad para los estudiantes de derecho. Cabe resaltar que, para alumnos, docentes y trabajadores, la UNAM cuenta con un servicio de consulta remota conocido como *BiDi UNAM*. Este es un servicio para consulta de los recursos de información (libros, revistas, artículos, etc.) en formato digital suscritos por la UNAM.<sup>603</sup> Por otro lado, la Biblioteca Antonio Caso de la Facultad de Derecho de la misma institución educativa, es considerada como la más grande de América Latina y cuenta con una amplia variedad de autores clásicos y modernos en la ciencia jurídica.<sup>604</sup>

---

<sup>603</sup> Información obtenida de la Biblioteca Digital de la Universidad Nacional Autónoma de México, consultada el 28 marzo de 2022 en la siguiente dirección electrónica: <https://www.bidi.unam.mx/index.php>

<sup>604</sup> Información obtenida de la página oficial de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México, consultada el 23 marzo de 2020 en la siguiente dirección electrónica: <https://www.derecho.unam.mx/biblioteca/index-biblioteca.php>

En este rubro, es importante mencionar la labor que desempeña el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, pues no solo cuenta en sus instalaciones con la biblioteca Jorge Carpizo que en la actualidad alberga 244,530 libros, sino que desde el año 2001 a través de su Biblioteca Jurídica Virtual ha puesto al alcance del público en general, libros, revistas y otros materiales en texto completo y de acceso gratuito, ello; señala el propio instituto, con la finalidad de subsanar la escasez de materiales jurídicos disponibles en las bibliotecas públicas de los distintos Estados del país, así como de las universidades.<sup>605</sup>

No cabe duda de que la Biblioteca Jurídica Virtual debe ser un lugar cotidiano para los estudiantes de derecho, pues contiene fuentes de información sumamente valiosas no solo en número sino en calidad, ya que otorga acceso a materiales provenientes tanto de su fondo editorial, como de otras instituciones nacionales y extranjeras. El Instituto de Investigaciones Jurídicas señala que este acervo se ha convertido en repositorio digital de varias revistas y libros de otras entidades en un intercambio de fuentes de información que sin duda sirve de apoyo no solo a estudiantes, sino también a docentes, investigadores y en general a todos aquellos interesados en la ciencia jurídica.<sup>606</sup>

De igual forma, mención especial merece también la Red de Bibliotecas del Poder Judicial de la Federación. Esta se encuentra conformada por 120 bibliotecas distribuidas en todo el país, de las cuales 51 corresponden al Sistema Bibliotecario de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, 32 al Instituto de la Judicatura Federal, 28 al Instituto Federal de Defensoría Pública, 1 del Instituto Federal de Especialistas de Concursos Mercantiles y 8 al Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación. En su conjunto conforman un acervo de más de 1,650,000 ejemplares de material bibliohemerográfico, especializado en materia jurídica y ciencias afines,

---

<sup>605</sup> Datos obtenidos de Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, consultada el 23 de marzo de 2020 en la siguiente dirección electrónica: <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv>

<sup>606</sup> Esta biblioteca puede ser consultada en el siguiente sitio: <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv>

de índole nacional e internacional que están a disposición de la comunidad jurídica y al público en general.<sup>607</sup>

Cabe destacar también que la Suprema Corte de Justicia de la Nación cuenta con una Biblioteca Digital, la cual se compone de un conjunto de libros en formato electrónico, que es posible consultar a texto completo en línea. Esta biblioteca está integrada tanto por libros editados por la Corte, así como de otras editoriales y material de carácter histórico que ha sido digitalizado.<sup>608</sup>

#### Literatura gris

Esta fuente de información corresponde principalmente a informes, tesis doctorales, comunicaciones o ponencias presentadas en congresos, recomendaciones de carácter técnico, traducciones, patentes, blogs alojados en la web, etc. Al respecto Isabel Villaseñor Rodríguez y Juan Antonio Gómez García, puntualizan que la característica de este tipo específico de fuentes de información es que son documentos que no se publican ni distribuyen por los cauces habituales, como los señalados en los incisos anteriores.<sup>609</sup>

La literatura gris corresponde a fuentes en algunos casos de carácter provisional que suelen ser distribuidas en un número reducido de ejemplares y en grupos de usuarios muy limitados por su alto grado de especialización; pero son de muchísimo interés, sobre todo en determinados campos, ya que a veces son las únicas fuentes que existen sobre un tema y ofrecen información actual y de calidad. El problema de estas fuentes se encuentra en su control, pues al difundirse por medios distintos a los tradicionales resultan difícil de identificar, localizar y reconocer

---

<sup>607</sup> Los materiales que contiene se pueden consultar en formato PDF en la siguiente página: <https://www.scjn.gob.mx/biblioteca-digital-y-sistema-bibliotecario/biblioteca-digital>

<sup>608</sup> Información obtenida de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, consultada el 27 marzo de 2020 en la siguiente dirección electrónica: [http://sistemabibliotecario.scjn.gob.mx/F/-/?func=find-b-0&local\\_base=ELECTRONICA](http://sistemabibliotecario.scjn.gob.mx/F/-/?func=find-b-0&local_base=ELECTRONICA)

<sup>609</sup> Villaseñor Rodríguez, Isabel y Gómez García Juan Antonio, *op. cit.*, p. 10

el autor de este tipo de documentos.<sup>610</sup> Un ejemplo de esta fuente de información es el catálogo de tesis del Sistema Bibliotecario de la UNAM, que abarca trabajos desarrollados por los alumnos desde 1900 a la fecha y cuenta actualmente con más de 450,000 registros de los cuales aproximadamente 150,000 están en formato electrónico.<sup>611</sup>

Las fuentes de información señaladas con anterioridad son básicas para los estudiantes de derecho en México, por lo que estos deben saber los lugares donde se puede obtener información de la actividad de los órganos del Estado, así como de autores y especialistas en la disciplina jurídica, la cual es vasta y mucho más con el uso de las nuevas tecnologías de la información. La intención de señalar algunas fuentes de carácter primario es que los alumnos se familiaricen con ellas, para que a lo largo de su desarrollo tanto académico como profesional vayan estableciendo su propio catálogo cada vez más completo y especializado que le será sin duda de utilidad para un correcto desempeño de sus labores.

#### *b. Fuentes de información jurídica secundarias*

Este tipo de fuentes contienen información primaria reelaborada, sistematizada, sintetizada y reorganizada. Esencialmente ofrecen elementos ya conocidos, es decir, leyes, resoluciones judiciales, literatura especializada, entre otros, pero organizada y relacionada, en consecuencia, las fuentes de carácter secundario son el resultado del análisis de las fuentes primarias y de la extracción, condensación u otro tipo de reorganización de la información que aquéllas contienen, a fin de hacerla accesible y amigable a los usuarios.<sup>612</sup>

Esta labor de análisis, sistematización y vinculación de diversos materiales jurídicos es desarrollada principalmente por entidades de carácter privado, lo cual implica que para su consulta sea indispensable realizar el pago de algún tipo de suscripción, situación que generalmente es difícil para los estudiantes; no obstante, todas las fuentes secundarias que se mencionan a continuación pueden ser

---

<sup>610</sup> *Ídem.*

<sup>611</sup> Disponibles en: <http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F?RN=584497578>

<sup>612</sup> Villaseñor Rodríguez, Isabel y Gómez García Juan Antonio, *op. cit.*, p. 12.

consultadas en las bibliotecas de la Suprema Corte de Justicia de la Nación y en el caso de Vlex, se puede llevar a cabo la consulta en las instalaciones de la UNAM o si se es alumno, docente o trabajador, el acceso puede ser remoto:

#### Tirant Online

Contiene libros electrónicos de la editorial Tiran lo Blanch, jurisprudencia, legislación, esquemas y formularios, del sistema jurídico mexicano y español.<sup>613</sup>

#### Vlex

Fuente de información de origen español, contiene una serie de documentos en texto completo que reúnen legislación, jurisprudencia, contratos y noticias no solo de México, sino de diversos países.<sup>614</sup>

#### E-libro

Esta plataforma contiene libros electrónicos en Derecho y ciencias sociales, artículos, investigaciones científicas y tesis doctorales.<sup>615</sup>

#### Praxis Legal

Esta es una Revista de Derecho práctico en las materias de Derecho Civil, Mercantil y Penal de interés en México que forma parte de “smarteca”, una plataforma que aglutina publicaciones, así como instrumentos normativos de carácter nacional e internacional.<sup>616</sup>

#### Lexis Advanced

Contiene publicaciones seriadas y registros relativos a Cortes Supremas de Estados Unidos e Inglaterra; plataforma en idioma inglés.<sup>617</sup>

#### Westlaw

Está conformada por publicaciones del Reino Unido y la Unión Europea en materia jurídica; plataforma en idioma inglés.<sup>618</sup>

---

<sup>613</sup> Disponible en: <https://www.tirantonline.com.mx>

<sup>614</sup> Disponible en: <https://vlex.com.mx>

<sup>615</sup> Disponible en: <https://www.e-libro.com>

<sup>616</sup> Disponible en: <https://mexico.wolterskluwer.es>

<sup>617</sup> Disponible en: <https://advance.lexis.com>

<sup>618</sup> Disponible en: <https://www.westlaw.com>

Hein Online

Integrada por publicaciones periódicas en materia jurídica, legislación estatal y federal de Estados Unidos, colección que data de 1700; plataforma en idioma inglés.<sup>619</sup>

### *C. La selección de la información*

Una vez definido el tema y las fuentes de información idóneas es momento de ejecutar la búsqueda de información. Si la búsqueda se realiza en soportes de carácter físico, como libros, revistas, diarios, etc., se puede utilizar el sistema tradicional de fichas, mediante el cual se suelen registrar y resumir los datos extraídos de fuentes bibliográficas. Aunque en la actualidad, cuando se revisan elementos físicos como los libros, es recomendable recabar los datos y demás información de interés en procesadores de textos u otros programas o aplicaciones, lo anterior con la finalidad de tener disponible y con facilidad cualquier información que se pretenda consultar con posterioridad, siendo también importante que los estudiantes de derecho se encuentren familiarizados con el uso de estas tecnologías.<sup>620</sup>

Si la búsqueda de información se inicia a través de internet; lo que será muy probable, se debe analizar con detenimiento los resultados obtenidos y autorregular el proceso de recolección de información, pues los criterios de búsqueda deben ser propuestos por el estudiante y no determinados aleatoriamente por el motor de utilizado. Es importante que la selección de información se haga de conformidad con el tema jurídico o eje temático seleccionado previamente y tomando en consideración la profundidad que busque el educando.

Al realizar la búsqueda en internet, el alumno debe valorar el número de resultados para identificar si las palabras o frases que la motivaron son las correctas, pues de lo contrario se pueden obtener muchos resultados, pero sin una

---

<sup>619</sup> Disponible en: <https://home.heinonline.org>

<sup>620</sup> Méndez Rodríguez, Alejandro y Astudillo Moya, Marcela, *La investigación en la era de la información: Gua para realizar la bibliografía y fichas de trabajo*, Ciudad de México, Editorial Trillas, 2008, p. 11.

relación adecuada con el tema buscado. Hay que considerar también que los mejores resultados no son siempre los primeros, en muchas ocasiones la información más adecuada puede hallarse en la segunda o tercera página presentada por el motor de búsqueda.<sup>621</sup>

El estudiante al realizar la selección de la información deberá preguntarse continuamente si es necesario realizar algún ajuste derivado de la información que requiere y la que van localizando. Asimismo, debe cuestionarse si la información encontrada es fiable, verificando la fuente o autoría del texto encontrado. En aquellos escenarios donde la información jurídica es escasa por la especialización del tema, se sugiere realizar búsquedas tomando como referencia las citas contenidas en los textos encontrados y considerados como valiosos.

La autorregulación en el proceso de selección de información se caracteriza por el cuestionamiento sobre la viabilidad de la búsqueda en razón de los resultados, la idoneidad del motor de búsqueda y por lo tanto la redefinición de la búsqueda en razón de las palabras o frases utilizadas. Si se obtienen pocos resultados, es conveniente adicionar términos relacionados que contribuyan a obtener más información que sea relevante, por el contrario, si se obtienen demasiados, se requiere hacer restricciones en cuanto al periodo de publicación, tipos de documentos, etc. Por lo tanto, es primordial que el alumno tome unos minutos para reflexionar sobre las circunstancias que motivaron un resultado poco satisfactorio y realizar de nuevo la búsqueda.<sup>622</sup>

#### *D. Evaluación de la información*

El motivo de la búsqueda de información por parte de los escolares puede ser muy diversa, desde una duda en clase, una tarea o incluso una investigación. Cualquiera que sea el motivo de la búsqueda se sugiere que el alumno siga el recorrido señalado en los incisos anteriores y una vez obtenida la información dé un último paso; realice una evaluación. Es necesario que los alumnos de las escuelas de derecho realicen un análisis crítico de la información obtenida, identificando la

---

<sup>621</sup> Hernández Serrano, María José y Fuentes Agustí, Marta, *op. cit.*, p. 65.

<sup>622</sup> Moncada-Hernández, Sandra Guillermina, *op. cit.*, p. 112.

relevancia de los resultados y en caso contrario replantearse un nuevo inicio en el proceso de la búsqueda de información.<sup>623</sup>

Es importante que los estudiantes no se satisfagan de inmediato cuando localicen información aparentemente adecuada y den por terminada la búsqueda, pues es común que información idónea a primera vista, al revisarla a detalle se concluya que realmente no guarda relación con el tema buscado, que lo aborda desde una óptica diferente a la deseada e incluso corresponde a instituciones o figuras jurídicas de otros países. Se insiste en que el alumno debe analizar la validez de los resultados obtenidos evaluando la autoría del material encontrado, su credibilidad, fiabilidad y en general su calidad.<sup>624</sup>

Este ejercicio de evaluación lo debe llevar a cabo el estudiante tanto en aquellos casos donde la búsqueda fue exitosa, así como en los escenarios donde el resultado no fue el deseado, pues la falta de resultados adecuados no debe incidir en un abandono prematuro o anticipado de la búsqueda, por el contrario, se debe llevar a cabo una revisión minuciosa del proceso de investigación con la intención de detectar las fallas que derivaron en un resultado negativo. Comenzar una nueva búsqueda sin hacer un examen de aquella que no dio resultados positivos estará destinada al fracaso.

La descripción del proceso de búsqueda de información que deben llevar a cabo los estudiantes de derecho tiene como propósito que esta actividad de aprendizaje sea utilizada de forma adecuada, pues como ya se ha mencionado, esta competencia es indispensable no solo para el desarrollo de sus estudios, sino también repercutirá para su futuro profesional, ya que la capacidad de discernir la pertinencia de la información en razón de su calidad, relevancia, y credibilidad, es inherente al buen abogado y necesariamente tiene que ser adquirida en las aulas de las escuelas de derecho.<sup>625</sup>

---

<sup>623</sup> Hernández Serrano, María José y Fuentes Agustí, Marta, *op. cit.*, p. 66.

<sup>624</sup> *Ídem.*

<sup>625</sup> Fornas Carrasco, Ricardo, "Criterios para evaluar la calidad y fiabilidad de los contenidos en Internet" *Revista española de documentación científica*, Madrid,



Finalmente, no es menos relevante señalar que la información debe ser utilizada de manera adecuada, la intención es que sea de utilidad a los alumnos para resolver sus dudas académicas, dar solución a sus tareas para lograr el aprendizaje deseado y favorecer el correcto desarrollo de sus investigaciones. Se debe compeler a los alumnos a no hacer mal uso de la información al apropiarse de una autoría que no les corresponde, se les debe dotar de las herramientas metodológicas idóneas para que los estudiantes citen adecuadamente el origen de la información que han utilizado, pues generalmente argumentan su desconocimiento al intentar justificar el plagio.<sup>626</sup>

## VI. EL ENSAYO

En los párrafos anteriores se expresó la importancia de la lectura de comprensión para el óptimo desarrollo del estudiante de derecho. Situación que hoy en día representa un reto importante ya que los alumnos consideran tener desarrollada esta habilidad por ser capaces de leer textos breves en las redes sociales, misma situación que ocurre con su habilidad para escribir. El uso de nuevas tecnologías y la rapidez con la que se intercambia la información a la que ya se ha hecho mención, parece ir en detrimento de habilidades básicas como la lectura y la escritura, las cuales son indispensables para el correcto desarrollo, no solo personal sino profesional. Un abogado incapaz de comunicar sus ideas tiene pocas probabilidades de tener éxito, por eso se considera relevante incluir al ensayo como herramienta didáctica sugerida en la presente investigación.

---

España, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, vol. 26, núm. 1, 2003, p. 75-80.

<sup>626</sup> Sureda, Jaume, et al., “Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado”, *Revista iberoamericana de educación*, Madrid, España, Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos, núm. 50, 2009, p. 199.

La OCDE señalaba hace unos años que en países como México existía falta de competencias en cuanto a la capacidad de comunicación de los niños. Estos infantes al día de hoy se han vuelto jóvenes universitarios que experimentan serias dificultades al intentar expresar sus ideas de manera escrita, circunstancia que se torna mucho más preocupante en aquellas profesiones como la jurídica, donde a pesar de la incorporación de la oralidad en muchos de sus ámbitos, es primordial la redacción de textos para su correcto ejercicio.<sup>627</sup>

En las escuelas de derecho es muy común que le sean solicitados a los alumnos ensayos, resúmenes, reportes de lectura, reseñas, e incluso investigaciones, suponiendo que los alumnos en sus estudios de bachillerato desarrollaron competencias para su elaboración; sin embargo, la realidad es que la mayoría de los estudiantes no saben escribir, situación que no debe pasar desapercibida para los docentes y para las escuelas de derecho. No es suficiente con atribuir dicha falencia a otros maestros, se debe hacer algo para impulsar a los educandos en esta labor.

Con motivo de lo anterior, es que en este apartado se analizará el ensayo; sus características, estructura y forma de elaboración, pues su entendimiento y dominio, facilitará al alumno de derecho en la producción de otro tipo de documentos jurídicos de mayor complejidad. Si un alumno es capaz de elaborar adecuadamente un ensayo; cuya característica principal es la defensa de una posición a través de la argumentación, habrá dado un gran paso hacia la adquisición de nuevas competencias propias de los profesionales del derecho.

Escribir es una actividad maravillosa, ha permitido al ser humano transmitir sus ideas, emociones, sentimientos e incluso conocimientos, es por ello por lo que la historia comienza cuando aparece la escritura. Y es precisamente el ensayo un texto en el que se pueden combinar perfectamente estas características, pues se mezclan tanto elementos subjetivos como objetivos, situación que muchas veces lo

---

<sup>627</sup> Ananiadou, K. y Claro, M., “21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries”, *OECD education working papers*, Paris, OECD publishing, núm. 41, 2009, pp. 8-15.

hace transitar del arte a la ciencia y viceversa con singular plasticidad, circunstancia que lo vuelve muy solicitado en los ámbitos académicos, aunque simultáneamente un tanto complejo en su apreciación tanto para profesores como alumnos.<sup>628</sup>

Así, el ensayo es muy solicitado por los maestros de derecho; no obstante, a pesar de los beneficios que a primera vista este tipo de texto puede representar en los alumnos, existe por parte de estos últimos una reticencia para su elaboración. Autores de diversas latitudes como Laura Teresa Rayas Rojas, Ana María Méndez Puga y Gisela Consolación Quintero, han coincidido en señalar que a los alumnos no les gustan los ensayos ya que no tienen una idea clara de lo que espera el académico cuando encomienda este tipo de texto. Estos expertos en el tema consideran que el origen de esta dificultad obedece a la falta de explicación por parte de los docentes de qué es aquello que esperan a través del ensayo e incluso la falta de conocimiento de la naturaleza y características de este texto por los propios profesores.<sup>629</sup>

Alzate Yepes, por su parte señala que es común que los maestros soliciten ensayos cuando bien podrían requerir un informe de lectura, un buen resumen, una reseña o un comentario, mismos que cumplen con el propósito de dar cuenta de un tema en particular, hecho que confunde a los alumnos. Esta autora expresa que es un acto irresponsable que los maestros soliciten ensayos cuando se sabe con antelación que los alumnos aún no cuentan con la capacidad para formular una

---

<sup>628</sup> Rayas Rojas, Laura Teresa y Méndez Puga, Ana María, “Los estudiantes universitarios ante la escritura del ensayo académico: dificultades y posibilidades”, *Innovación Educativa*, Ciudad de México, Instituto Politécnico Nacional, vol. 17, núm. 75, septiembre-diciembre, 2017, p. 123

<sup>629</sup> Quintero, Gisela Consolación. “What Do Education Students Think about Their Ability to Write Essays?”, *Journal of Technology and Science Education*, Terrassa, Spain, 2018, vol. 8, num. 2, pp. 132 - 140

proposición, no poseen la habilidad para refutar, argumentar con propiedad o exhibir de manera clara, coherente y contundente ideas a favor de una posición.<sup>630</sup>

Es preponderante que los docentes de las escuelas de derecho tengan una idea clara de lo que representa un ensayo y la expongan a sus alumnos, pues la ofuscación de estos por no saber que espera el maestro de los ensayos se motiva por la ignorancia. Los estudios revisados en este tema muestran que los alumnos no saben con certeza qué es un ensayo y cuál es el objetivo de escribirlo. Los alumnos son conscientes que un ensayo debe ser un texto congruente; sin embargo, al momento de realizar la búsqueda de información y principalmente al comenzar su redacción se sienten perdidos.<sup>631</sup>

Muchos de los estudiantes de derecho que tienen problemas para la redacción de documentos de carácter jurídico, son conscientes de que algo anda mal con ellos, pero no saben cómo corregir esa situación. Por otro lado, de los estudios hechos por Gisela Consolación Quintero, se observa que inclusive hay alumnos que se consideran buenos para redactar ensayos; no obstante, al someterlos a evaluaciones se observa que ello no es así, lo cual representa un reto adicional para docentes e instituciones, pues muchos alumnos no son capaces de detectar sus propias dificultades al momento de escribir. De ahí, la importancia de conocer más acerca del ensayo y con ello aumentar la aceptación de los estudiantes de derecho hacia este tipo de textos.

### *1. La esencia del ensayo*

La esencia del ensayo es la libertad y a través de ella es posible que el autor emita su opinión sin ningún límite o restricción formal. Algunos autores como Jorge Larrosa sostienen que el verdadero ensayo se encuentra relegado y es considerado como un género impuro por la “ciencia organizada”, la cual lo estigmatiza como un

---

<sup>630</sup> Yepes, Teresita Alzate, “Hay que enseñar a hacer ensayos”, *Revista iberoamericana de educación*, Madrid, España, Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos, vol. 48, núm. 6, 2009, pp. 1-5

<sup>631</sup> Rayas Rojas, Laura Teresa y Méndez Puga, Ana María, *op. cit.*, pp. 135 - 139

texto incapaz de generar conocimiento por la pasión que le imprime generalmente su autor. Larrosa expresa que el alto grado de subjetividad del ensayo causa conflicto con términos como ciencia, conocimiento, objetividad y razón, establecidos por el sistema de pensamiento científico contemporáneo. Apunta que la escritura académica es alérgica a la risa porque se encuentra alejada de la subjetividad y de la pasión.<sup>632</sup>

Si bien es cierto que el conocimiento científico requiere de determinadas formas, se considera que estas obedecen principalmente a la rigurosidad que debe tener la búsqueda de la verdad y en consecuencia el conocimiento. Así, se puede asegurar que la pasión, el deseo, incluso el amor, son elementos que se encuentran necesariamente inmersos en la ciencia, pues la esencia misma por la búsqueda del conocimiento nace de la inquietud, del deseo por resolver un problema en específico, de una intuición que se transforma en hipótesis, así como de una corazonada que se puede convertir en teoría. Por ello, más que existir un menosprecio, habrá de precisarse que el ensayo es un texto diferente, el cual por su naturaleza emotiva otorga a quienes lo escriben mayor libertad.

Así, un buen ensayo destaca por su sencillez, claridad, gracia y competencia para construir un sólido punto de vista propio. Se coincide con Alfonso Vargas Franco al apuntar que el ensayo busca crear un diálogo con el lector, al expresar de forma escrita y de manera fluida los pensamientos de su autor sin pretender establecer un nuevo sistema de conocimiento o asentar verdades definitivas. Señala acertadamente este autor que, a diferencia del informe; caracterizado por la exposición totalmente objetiva de un tema y del tratado; que persigue como propósito fundamental abarcarlo de la manera más amplia posible, el ensayo presenta siempre una visión muy personal, sin la pretensión de agotar el tema.<sup>633</sup>

---

<sup>632</sup> Larrosa, Jorge, “El ensayo y la escritura académica”, *Propuesta educativa*, vol. 26, 2003, pp. 1-15. Consultado el 26 de marzo de 2020 en [http://hum.unne.edu.ar/asuntos/concurso/archivos\\_pdf/larrosa.pdf](http://hum.unne.edu.ar/asuntos/concurso/archivos_pdf/larrosa.pdf)

<sup>633</sup> Vélez, Jaime Alberto, “El Ensayo: entre la aventura y el orden”, *Lenguaje*, núm. 28, 2001, p. 173. Consultado el 26 de octubre de 2019 en

Un ensayista experimentado es capaz de ir más allá de sí mismo, oscila continuamente entre la aventura y el orden, entre el dominio de las ideas personales y las de los otros, entre la ciencia y la opinión, entre el rigor y la libertad, entre la belleza y la verdad, siempre en el terreno de la tentativa provisional, de la creatividad y el arte más que en el de la exactitud o la objetividad absolutas. Si bien la intención de un ensayo es aportar los argumentos suficientes para respaldar un punto de vista, este no necesariamente radica siempre en una respuesta, muchas veces los ensayos generan más interrogantes, de mayor profundidad, abriendo la discusión a temas que no se habían contemplado. Todas las características anteriores son deseables para los futuros profesionales del derecho, por ello el interés de abundar sobre el ensayo.<sup>634</sup>

En este orden de ideas, se observa que un ensayo está motivado por el interés personal de su autor sobre un tema específico, razón por la cual no es posible escribir un texto de esta naturaleza bajo una perspectiva neutral, ya que su esencia es fijar una postura sobre el tema que se discute. El ensayo pretende generar controversia a través de la crítica, la generación de debate en temas polémicos, así como su discusión en un ambiente de tolerancia que brinda la escritura. Eduardo Ochoa menciona; en adición a lo expresado que, cuanto más dinámica es la discusión de las ideas en el seno de los cuerpos argumentativos del ensayo, mayor será la calidad de este texto.<sup>635</sup>

Como se podrá observar de las notas que permiten entender la esencia del ensayo, este presenta muchas peculiaridades que lo hacen especial, mismas que lo convierten en un texto adecuado para que los estudiantes de la licenciatura en derecho desarrollen una serie de competencias propias de su profesión, pues esa

---

<http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2710/2/Rev.Lenguaje%20No.28.P.171-193,2001.pdf>

<sup>634</sup> *Ibidem*, p. 174.

<sup>635</sup> Ochoa H., Eduardo, et. al., *El ensayo académico: una experiencia de aprendizaje de lenguaje escrito*, México, Sistema Nacional de Educación a Distancia, 2009, p. 3.

mezcla y oscilación entre la subjetividad y objetividad permitirán crear un estilo propio en los alumnos y al mismo tiempo ejercitar su capacidad argumentativa.

## 2. *El ensayo académico*

Existen voces que señalan que la naturaleza del ensayo es muy distinta a como es utilizado en las aulas de clase dentro de las universidades y que en la actualidad se le da este nombre a cualquier clase de escrito en detrimento de la verdadera esencia del ensayo. Si bien es cierto que existe una tendencia generalizada a confundir el propósito del ensayo entendiéndolo en algunos casos como un documento formalmente estructurado con objetivos, metodología, aparato crítico y otros elementos más cercanos a los trabajos de investigación, también es verdad que, más allá de distorsionar la figura del ensayo, se debe comprender que este tiene una naturaleza amplia, en la cual caben muchas de sus expresiones.<sup>636</sup>

Se debe entender que el ensayo surgió como un género literario; sin embargo, por su propiedad crítica y argumentativa ha evolucionado y es utilizado al día de hoy por otras disciplinas no literarias como la filosofía, la historia, el arte y definitivamente también por el derecho. Así, se coincide totalmente con Rodríguez Ávila en la necesidad de fijar un concepto adecuado del ensayo y en específico la definición del ensayo académico, lo anterior con el propósito de ubicar adecuadamente sus características y no tergiversarlo.<sup>637</sup>

El ensayo como texto literario surge con las obras de Michel Eyquem de Montaigne en 1580, quien concebía sus escritos como una serie de piezas mal unidas, cuyo desorden representa libertad y buena fe. De esta manera, el ensayo tradicionalmente ha sido considerado como un género literario producto de la reflexión del ser humano acerca de cualquier tema. Quienes han escrito sobre este tópico resaltan el sentido etimológico de la palabra ensayo, la cual proviene del latín

---

<sup>636</sup> Larrosa, Jorge, *op. cit.*, pp. 1-15.

<sup>637</sup>Ávila, Yildret del Carmen Rodríguez, "El ensayo académico: algunos apuntes para su estudio", *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, Caracas, Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, vol. 8, núm. 1, 2007, p. 148.

*exagium*, que significa “pesar en la balanza”, frase que da sentido a la acción que desarrollan los ensayistas, quienes realizan un ejercicio de ponderación al analizar los temas que se les presentan.<sup>638</sup>

El ensayo es un texto que de forma simultánea puede ser dialogal, argumentativo, digresivo, expositivo, secuencial y organizado. Características que lo hacen difícil de entender para los alumnos. David Jonassen y Kim Bosung expresan de manera un tanto irónica pero muy atinada que el ensayo puede tener como objetivo resolver un problema, proponer diversas alternativas para solucionarlo o incluso generar mayores dudas y más interrogantes sobre el planteamiento inicial. Asimismo, un ensayo también es capaz de ser un espacio para discutir y reflexionar sobre las propuestas de diversos autores de un tema en particular.<sup>639</sup>

Por su parte, Sánchez Lozano afirma que el ensayo sirve para exponer ideas de manera sistemática, crítica y polémica. Esta tarea definitivamente requiere de aquel que escribe un ensayo de competencias y habilidades específicas, dentro de las cuales destacan la capacidad argumentativa y de solución de problemas. Asimismo, señala acertadamente Sánchez Lozano que todo ensayo surge del planteamiento de un problema y en consecuencia para su correcto desarrollo, quienes pretendan escribirlo deben desarrollar la habilidad para generar continuamente interrogantes.<sup>640</sup> “El ensayo no es un género autista, sino dialogal,

---

<sup>638</sup> *Ibidem*, p. 150.

<sup>639</sup> Jonassen, David H y Kim, Bosung, “Arguing to learn and learning to argue: Design justifications and guidelines”, *Educational Technology Research and Development*, vol. 58, num. 4, 2010, pp. 439-457.

<sup>640</sup> Lozano, Carlos Sánchez, “Ensayos: Anotaciones preliminares sobre su composición en el entorno escolar”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 13, núm. 31, 2001, p. 135-148.



es un diálogo imaginario entre mundos en donde se da la comunicación del escritor con el cuerpo de conocimiento que está trabajando, los lectores y consigo mismo”<sup>641</sup>

Las anteriores son una muestra representativa de las muchas posturas que buscan definir al ensayo; sin embargo, aunque puedan existir algunas discrepancias entre estas o aspectos que son más relevantes en unas u otras, es posible extraer de ellas cuatro notas principales o rasgos distintivos. Así, un ensayo se diferencia de otros textos en primer lugar por la libertad, esa posibilidad de abordar sin restricciones cualquier tema en particular. Lo anterior no se debe confundir con una falta de rigor, pues un segundo elemento de todo ensayo es la calidad argumentativa de los razonamientos que lo conforman.

El tercer elemento diferenciador del ensayo es su función dialógica, pues pretende dar cuenta del intercambio de ideas y posturas que existen sobre un determinado tema, característica que lo vincula con el cuarto rasgo distintivo; su relatividad, pues el ensayo no busca acotar un tema en su totalidad, ni exponer una teoría o verdad concluyente sobre un área del conocimiento, el propósito del ensayo es otorgar al lector un texto en el que pueda observar con claridad una reflexión, la cual puede ser profunda o superficial, pero nunca pretenderá ser exhaustiva.<sup>642</sup>

Derivado de esta naturaleza particular del ensayo y de sus características, es que algunas voces hace décadas consideraron que el denominado ensayo académico no cubría los rasgos básicos para ser considerado un texto de esta naturaleza. Quienes apoyaron esta postura aseguraban que el ensayo académico era un ensayo artificial, en razón que no se busca producir ideas y opiniones acerca de un tema, sino que el interés de este tipo de textos académicos es manifestar

---

<sup>641</sup> Jaramillo, Salud y Mendoza, Víctor, “Guía para la elaboración de ensayos de investigación”, *Razón y palabra*, vol. 41, 2004, p. 41. Consultado el 26 de marzo de 2020 en <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n41/vmendoza.html>

<sup>642</sup> Angulo Marcial, Noel, “El ensayo: algunos elementos para la reflexión”, *Innovación educativa*, Ciudad de México, vol. 13, núm. 61, 2013, pp. 109-110.

cuanto se sabe de un tema, por lo que tiene mayores características expositivas que argumentativas.<sup>643</sup>

Afortunadamente este tipo de posturas han sido desestimadas y el ensayo sigue siendo una práctica común en las diversas aulas universitarias. La situación anterior ocurre de tal modo, ya que si bien; a diferencia del ensayo literario, el académico no surge por voluntad propia y encuentra su origen en una indicación del docente, este debe otorgar un tema lo suficientemente amplio para que los alumnos puedan seleccionar dentro de dicho marco un punto específico a ser abordado, por lo que no será un ensayo artificial, pues el alumno será libre de discernir con libertad sobre el punto seleccionado.

Es muy importante destacar que, si el ensayo académico ha sido utilizado con gran aceptación en los distintos espacios académicos, esto se debe primordialmente a su característica argumentativa. Elemento que precisamente motiva el desarrollo de competencias relevantes para los estudiantes de la licenciatura en derecho. Un ensayo jurídico debe proponer y defender una postura particular sobre un tema específico, en consecuencia, será un texto persuasivo que a través del uso de argumentos y reflexiones contundentes trate de convencer a los lectores.

De manera concreta se puede señalar que la argumentación consiste en formular razones para sustentar una afirmación, evidenciarla y defenderla. En el caso de un ensayo académico jurídico; a reserva de exponer con mayor detalle su estructura, se sugiere que el alumno inicie su texto con una introducción en la que sea expuesto de manera general el tema, problema o tesis a tratar. Posteriormente en el desarrollo o contenido, serán plasmados los razonamientos y justificaciones que sustenten la postura determinada, así como los contraargumentos u opiniones de otros que contribuyan a revalidar la afirmación o tesis a defender. En la

---

<sup>643</sup> Sánchez De Ramírez, Iraida. “¿Por qué son tan incoherentes los ensayos de los estudiantes?”, *Tierra Nueva*, vol. 1, núm. 1, 1990, p. 90.

conclusión se evidenciará la fuerza de lo afirmado en virtud de haber pasado por el proceso argumentativo correspondiente.<sup>644</sup>

Esta característica es la que vuelve al ensayo un elemento fundamental en la formación de un futuro profesional del derecho; su capacidad para argumentar. Obviamente sería un error que los alumnos de derecho comiencen a escribir ensayos como primera actividad para desarrollar su capacidad argumentativa, pues el desarrollo de las habilidades para escribir debe ser gradual y continuo, es recomendable comenzar por resúmenes, informes de lectura o reseñas críticas con el objeto de prepararlos para textos de mayor exigencia como lo sería un ensayo académico jurídico. Una vez que se observe un avance en la redacción por parte de los estudiantes, el reto será acostumbrarlos a la redacción continua de este tipo de documentos.

El interés del ensayo jurídico visto como una actividad académica y en consecuencia como una estrategia de aprendizaje, es que los alumnos aprendan a escribir correctamente y eso será cuando lo hagan de una manera argumentativamente correcta. En este sentido, Blanco Puentes expresa que el ensayo no sólo permite aprender a escribir, también se aprende a leer, pues con la escritura de ensayos, es posible aclarar ideas, compartir opiniones, reconocer estilos y posturas frente a un objeto de estudio. Este autor colombiano afirma de manera adecuada que el ensayo permite visualizar una gran variedad de acciones destinadas a la puesta en común de saberes conceptuales y procedimentales al servicio del conocimiento.<sup>645</sup>

Para el ensayo es vital la argumentación y esta solo se podrá realizar en un primer instante cuando el alumno tenga información adecuada, por lo que deberá poner en marcha sus habilidades tanto de lectura como de búsqueda y selección de

---

<sup>644</sup> Ávila, Yildret del Carmen Rodríguez, *op. cit.*, p. 156.

<sup>645</sup> Puentes, Juan Alberto Blanco, "A la hora de escribir ensayos", *Tabula Rasa*, Bogotá, Colombia Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, núm. 5, 2006, pp. 211 -227.

información, con el propósito de dotar de fuerza a sus afirmaciones. La toma de una posición o postura sin saber que se ha dicho sobre el tema redundará en un trabajo estéril, en definitiva.

Por otro lado, a través del ensayo el alumno desarrollará sus competencias comunicativas, ya que la redacción cotidiana lo hará capaz de expresar cada vez mejor sus pensamientos e ideas. Lo cual sin duda será una acción fundamental en el diario acontecer de su actividad profesional, pues definitivamente la elaboración de textos, sin importar el área del ejercicio profesional del futuro abogado será indispensable. Competencia que sin duda es vital para el desempeño académico y laboral, máxime cuando se observa que la redacción de los educandos de los últimos semestres de la licenciatura puede mejorar significativamente.

En respaldo a lo anterior, Angulo Marcial señala que un ensayo es una actividad escolar excelente, pues tiene múltiples beneficios para los alumnos ya que motiva la reflexión y permite ejercitar la habilidad y el desarrollo de criterios en el uso inteligente de la información. Por otro lado, estimula la organización y coherencia de las ideas de los estudiantes, la comprensión de procesos y situaciones, la relación de conceptos y categorías, sin olvidar la argumentación. Elementos que sin duda en su conjunto contribuyen a la creación del conocimiento.

646

La elaboración de ensayos en las escuelas representa un beneficio más, pues a través de estos, los académicos cuentan con un instrumento objetivo que les permite evaluar las habilidades para la reflexión, la crítica, la emisión de opiniones, la argumentación y la comunicación en sus alumnos, por ello la importancia de considerar la elaboración de este tipo de textos como una herramienta fundamental en el desarrollo de competencias y habilidades en los futuros profesionales del derecho.<sup>647</sup>

### 3. *Escribir un ensayo jurídico*

---

<sup>646</sup> Angulo Marcial, Noel, *op. cit.*, p. 110.

<sup>647</sup> Rayas Rojas, Laura Teresa y Méndez Puga, Ana María, *op. cit.*, p. 126.

La elaboración de un ensayo jurídico reviste de una serie de actividades antes, durante y después de su redacción. Este tipo de texto comparte una característica con otros documentos de carácter académico y es que la parte más fácil es su redacción. La afirmación anterior puede contrastar con lo expresado en párrafos anteriores, en los cuales se señaló que muchos alumnos perciben la elaboración de ensayos como una acción compleja. La realidad es que escribir no es nada complejo, la dificultad reside en estar listo para comenzar a hacerlo, pues para ello se necesita contar con la información suficiente para establecer un argumento, descartar aquella que no es de utilidad y organizar las ideas que se desean expresar. Son estas actividades previas y quizá también las que acontecen después de escribir, las que verdaderamente requieren una inversión mayor de esfuerzo y tiempo, por ello la justificación de haber hecho énfasis de ellas dentro de este capítulo.

Por lo anterior, un ensayo no se comienza en realidad cuando se escribe y si bien la sintaxis, semántica, redacción y ortografía son elementos a considerar, un ensayo es más que una estructura formal señalada por el profesor que lo encarga, requiere de pasos perfectamente delineados que deben ser conocidos a detalle por los estudiantes de derecho, pues de lo contrario, al estar frente a una hoja en blanco no sabrán por donde comenzar y perderán de vista la intención de tal actividad, anulando así los beneficios de esta herramienta didáctica.

#### *A. Antes de escribir un ensayo*

El ensayo académico dentro de las escuelas de derecho debe ser utilizado como una actividad de aprendizaje encomendada por el docente, lo cual marca una diferencia con el ensayo literario donde el autor escribe con libertad sobre el tema que le plazca. En los ensayos escolares es el educador quien otorgará las directrices del ensayo, ello no implica una restricción creativa para los alumnos como ya se mencionó, pues un docente que aplique de forma adecuada esta técnica didáctica proporcionará un tema lo suficientemente amplio para que el alumno dentro de este seleccione un tópico y una perspectiva que sea afín a sus intereses.

Por ello, antes que el alumno ejecute cualquier acción, es importante que lea y revise con detenimiento las características del ensayo encargado por el profesor

con el propósito de evitar cometer equivocaciones y que el texto a entregar discrepe de lo solicitado por el docente. En este orden de ideas, el académico tiene que ser claro en las instrucciones sobre la intención del ensayo, así como las características formales bajo las que este debe ser expresado. Puede ser que el maestro solicite responder una pregunta específica o dar flexibilidad para elegir un tema propio, por esta razón es importante dotar al educando de la confianza para que se acerque al profesor si lo considera oportuno en el desarrollo de esta tarea.<sup>648</sup>

En caso de que sea el escolar quien tenga que decidir el tópico específico del tema a tratar en su ensayo, es importante que sea uno que llame su atención, pues siempre será estimulante sentirse a gusto con aquello que se está escribiendo. Clinton M. Sandvick sugiere que el tema a elegir sea “interesante” o de “interés general”, ya sea por su relevancia o por su actualidad. Asimismo, se sugiere seleccionar dos temas en lugar de uno y reflexionar a partir de la relación entre ambos, lo que podría contribuir a la originalidad del trabajo. En el caso del derecho los ensayos se muestran más ricos cuando encuentran puntos de conexión con otras áreas del conocimiento que podrían parecer poco afines, vincular temas como derecho y genética, derecho y pueblos indígenas o derecho e historia, por dar algunos ejemplos, parece sin duda más atractivo a primera vista.<sup>649</sup>

Para elegir de manera particular el tema que será el eje principal del ensayo también es válido hacer una lluvia de ideas o quizá un mapa mental. Incluso los apuntes de clases, las lecturas revisadas durante el curso o las discusiones en el aula pueden motivar la elección del tema del ensayo; no obstante, un elemento fundamental para hacer una selección adecuada es la disponibilidad de fuentes de consulta, ya sean electrónicas o físicas, pues estas representarán la información que se puede obtener al respecto. En este orden de ideas, es totalmente válido cambiar el tema del ensayo si después de hacer una primera exploración se observa

---

<sup>648</sup> Clinton M. Sandvick, “Cómo escribir un ensayo sobre derecho”, Documento electrónico consultado el 26 marzo de 2020 en <https://es.wikihow.com/escribir-un-ensayo-sobre-derecho>

<sup>649</sup> *Ídem.*

que no hay información suficiente, en realidad no es interesante o quizá el tema es irrelevante.<sup>650</sup>

Una vez que se ha seleccionado el tema, la siguiente tarea será la búsqueda de información. Será muy importante que el alumno tenga desarrollada esta competencia para ser capaz no solo de encontrar la información necesaria para la elaboración de su ensayo, sino también para compararla, analizarla, encontrar posturas disyuntivas y lo más importante, a partir de lo anterior fijar una posición propia en cuanto al tema que pretende desarrollar, pues solo así podrá defender adecuadamente las afirmaciones que realice dentro del ensayo. Por lo que se sugiere revisar lo expresado dentro de este capítulo sobre la búsqueda de información.

Al revisar la información será indefectible que el alumno genere anotaciones con el ánimo de ir dando orden a sus ideas, es recomendable que vaya descubriendo las proposiciones que darán fuerza a sus argumentos dentro del ensayo, que encuentre aquellas afirmaciones que sostendrán su tesis a lo largo del texto que pretende escribir. Hecho lo anterior, y de manera previa a comenzar la redacción del ensayo, el alumno deberá organizar sus ideas de manera preferentemente esquemática. Sugiriéndose la elaboración de un boceto en el cual presente las ideas que de manera preliminar estarían contenidas en la introducción, el desarrollo y la conclusión del ensayo.

Es importante destacar que este boceto representa solo un borrador, el cual puede y seguramente será modificado al momento de redactar el ensayo. Su objetivo principal es servir de guía para la redacción y tratar de evitar que el alumno se encuentre perdido al comenzar a escribir. Asimismo, es relevante mencionar que los expertos en este tema señalan que previo a la consecución de la versión final,

---

<sup>650</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, “Ensayo. Guía para su elaboración”, *Portal Académico del CCH*, Universidad Nacional Autónoma de México, p. 2. Documento electrónico Consultado el 26 de marzo de 2020 en <http://tutorial.cch.unam.mx/bloque2/docs/ensayo.pdf>

los ensayistas escriben varios borradores, por lo que sería natural que los alumnos vayan modificando y puliendo sus ideas hasta llegar a la versión final de su texto.<sup>651</sup>

### *B. La redacción del ensayo*

Una vez que se tiene una idea clara y estructurada de lo que se desea expresar a través del ensayo es momento de comenzar a escribir. Es importante que desde la introducción se enuncie de forma clara y precisa la postura sobre el tema a desarrollar, la cual debe ser apoyada con argumentos, ejemplos, estadísticas y cualquier otro elemento que de soporte a las afirmaciones que serán verdaderas a lo largo del ensayo. No se debe olvidar que el ensayo es un texto más o menos breve, por lo que se debe ser muy concreto en su redacción, pues su propósito no es decir todo sobre un tema, sino exponer un punto de vista, por lo que requiere también una capacidad de síntesis de quien lo escribe.<sup>652</sup>

El estudiante debe ser consciente que un ensayo, como cualquier otro texto jurídico debe ser coherente y en consecuencia contar con ideas debidamente organizadas y jerarquizadas. Los párrafos de un ensayo deben ser comprensibles en sí mismos y vincularse adecuadamente con el resto del texto. Un documento académico y en especial un ensayo jurídico debe caracterizarse por su fluidez, llevando al lector a comprender lo que expresa el autor sin demasiadas complicaciones. Se deben evitar ideas inconexas, poco claras o sin sentido. El alumno que escribe un ensayo debe presentar al lector de manera inicial su tesis y a través de los párrafos ir exponiendo los razonamientos que justifiquen su postura respecto del tema seleccionado.

La estructura del ensayo varía poco de conformidad a los autores que han escrito sobre él; sin embargo, las partes que siempre se encuentran presentes son las siguientes:

---

<sup>651</sup> Gamboa, Yolanda. “Guía para la escritura del ensayo”, Georgetown University, p. 2. Documento electrónico Consultado el 26 marzo de 2020 en <https://pdfs.semanticscholar.org/bb37/9729aa921e761a309a6b5aebd79ee8eeddc b.pdf>

<sup>652</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *op. cit.*, p. 2.



a) Título. Puede estar formado por una palabra o una oración señalando el tema específico del cual trata el ensayo, se caracteriza por ser sugerente y debe motivar la lectura del texto. Es importante que el título proporcione información sobre lo que será el contenido del ensayo y en pocas palabras dar un contexto de la información que se podrá obtener de su lectura. El contar con un buen título incide directamente en el interés y atención de quien le da lectura al ensayo. Por lo que hace a la forma; a excepción que el académico establezca algún tipo de formato específico, el título va escrito en mayúscula, negrita y centrado en el primer renglón.<sup>653</sup>

b) Introducción. Esta debe indicarle al lector primordialmente tres características del ensayo; el propósito del autor, el acercamiento al tema y la organización que seguirá el texto, lo cual es un tanto complejo cuando esto debe ser expresado en un párrafo o máximo dos. En primer lugar, se debe señalar de forma concreta y en una frase la postura, posición o tesis del escritor del ensayo sobre el tema seleccionado. Hecho lo anterior, se escribirá con precisión desde que enfoque o perspectiva se argumentará sobre el tema y finalmente habrá que exponer el orden y secuencia en la que se abordará el tema a lo largo del ensayo.

Yolanda Gamboa, manifiesta también que la introducción debe llamar la atención del lector, pues de lo contrario, al ser poco interesante, podría omitirse una lectura completa. Recomienda para ello las siguientes estrategias:<sup>654</sup>

- Sorpresa: Cuando la introducción manifiesta el hecho más notable o imprevisto del ensayo.
- Confirmación: Cuando la introducción se basa en la información que el lector ya conoce a fin de que le sea más fácil aceptar el resto de la argumentación.
- Contradicción: Cuando la introducción empieza con una idea común y aceptada por una mayoría, para posteriormente demostrar que es errónea y corregirla.

---

<sup>653</sup> Puentes, Juan Alberto Blanco, *op. cit.*, p. 215.

<sup>654</sup> Gamboa, Yolanda, *op. cit.*, p. 3.

- **Suspense:** Cuando se presentan pocos datos en la introducción dejando abierta la pregunta clave o tal vez planteándosela al lector.

Así, la introducción debe ser atractiva, no solo para que el alumno satisfaga los requisitos de un ensayo académico y jurídico adecuado, sino también porque debe desarrollar la capacidad de expresar en pocas líneas los argumentos centrales de su pensamiento y estos deben motivar interés en su lector. Debe erradicarse la idea que los abogados dicen mucho y expresan poco, de ahí la necesidad por crear textos que desde la introducción despierten la curiosidad del lector por hacer una lectura completa.

c) **Los subtítulos.** Debido a que el ensayo no es un texto demasiado extenso no se considera del todo adecuado que contenga subtítulos; sin embargo, se debe recordar que una de las características de este tipo de documento es la libertad, por lo que si el escritor los considera necesarios para explicar adecuadamente sus ideas deberá colocarlos. Los subtítulos serán breves expresiones de ideas consecuentes del título y tienen como intención ampliar la temática planteada en el título y otorgarles especificidad a las ideas planteadas en el ensayo. Los subtítulos generalmente se escriben en mayúscula inicial, negrita y alineados a la izquierda.<sup>655</sup>

d) **Cuerpo del Ensayo.** Es quizá la parte más importante del ensayo, ya que aquí se exponen los argumentos que sustentan la tesis o postura de quien lo escribe en relación con el tema seleccionado. Los planteamientos señalados en la introducción deben ser desarrollados con fluidez en el cuerpo del ensayo, cuya extensión dependerá del espacio que considere el autor necesario para expresar sus ideas, aunque puede estar limitada por el educador.

El cuerpo del ensayo dará muestra al lector de la capacidad de organización y argumentación del escritor, por lo que el alumno, al elaborar este tipo de textos debe ser sumamente cuidadoso que sus ideas sean congruentes y hacer un uso adecuado de la lógica. Evidentemente existen varios estilos argumentativos en la redacción de un ensayo, los cuales le serán probablemente desconocidos al inicio,

---

<sup>655</sup> Puentes, Juan Alberto Blanco, *op. cit.*, p. 215.

pero estos estilos los desarrollará el educando en la medida que escriba este tipo de textos de forma continua.

En este punto es necesario insistir que académicos y alumnos deben tener muy claro que el ensayo académico no tiene como intención la descripción o narración, sino que, está dirigido a la declaración de una tesis o idea principal, la cual será soportada por argumentos. Algunos de los tipos de argumentos que pueden utilizar los alumnos de las escuelas de derecho para la redacción de sus ensayos son los siguientes:

- Argumentos basados en la autoridad. Son ideas de otros autores que sirven para darle fuerza a las propias; este tipo de argumento es el más común. Al momento de escribir se resaltarán las ideas tomadas de especialistas en el tema que han coincidido en la postura, lo cual adquirirá mayor fuerza si estos cuentan con prestigio en el área sobre la cual se discurre. Es importante que cuando se utilice este tipo de argumento dar crédito a las ideas de los autores que son referenciados.
- Argumentos basados en la analogía. Estos tienen como intención generar en el lector una sensación de familiaridad, lo hacen sentir próximo a la argumentación. Se trata de una comparación entre dos cosas, sucesos, lugares o personas que conservan una relación y se pueden asemejar o diferenciar de forma real o metafórica. La finalidad de este tipo de argumentos es exponer que las afirmaciones propias han sido adecuadas en otros escenarios análogos.<sup>656</sup>
- Los argumentos basados en la causalidad. Estos buscan a través de la revisión de los antecedentes del fenómeno o tema objeto del ensayo encontrar las razones que lo configuraron

---

<sup>656</sup> Valencia, Juan David Zambrano, “El ensayo: concepto, características, composición”, *Sophia*, núm. 8, 2012, p. 8.

tal y como se observa hoy en día. El objetivo de este ensayo es exponer las causas que motivan que algo suceda.<sup>657</sup>

- Argumentos basados en datos estadísticos. Toma como partida datos, sucesos o casos demostrables, donde la información es irrefutable y reposa en hechos o datos totalmente comprobados. Lo anterior no significa que la tesis sea irrefutable, sino que, los datos o hechos en los que se soporta lo son.<sup>658</sup>
- Los argumentos basados en la definición. Buscan precisar con claridad la acepción de un concepto o una serie de conceptos. Estos excluyen las ambigüedades y buscan la univocidad de significados.

Cabe precisar que, con independencia del tipo de argumento o estrategia argumentativa que sea seleccionada por los operadores del derecho, no debe pasar desapercibido para cada uno de ellos; en relación con la exigencia de su actividad profesional, argumentar bajo una perspectiva de género. Reconocer en los análisis jurídicos que lleven a cabo la necesidad de reflexionar sobre las situaciones de discriminación, desigualdad y desventaja que enfrentan principalmente las mujeres.

Jerome Frank, citado en repetidas ocasiones en la presente investigación por sus aportes realizados en la disciplina jurídica, refería que los órganos jurisdiccionales, si bien emiten sus resoluciones basadas en argumentos jurídicos, estos representan en realidad una justificación a una decisión previa o preliminar originada en la intuición o escala valorativa del juzgador. Al respecto, Daniela Lopez, acertadamente expresa que todo sistema legal se integra no solo por normas; tanto domésticas como internacionales y la interpretación que hacen los órganos judiciales de dichas normas, sino que existe un componente político y cultural el cual consiste en “contenidos que se le van dando a las leyes a través de

---

<sup>657</sup> *Ibidem*, p. 9.

<sup>658</sup> *Ídem*.

las costumbres sociales, de la cultura y la relación que se genera entre la ley escrita y la no escrita”.<sup>659</sup>

Este elemento político y cultural representa en términos de género en la actualidad una visión androcéntrica o masculina de la sociedad que sin duda trasciende al sistema jurídico de cada nación, impregnando cada norma, principio y decisión jurídica desde una perspectiva parcial establecida por una ideología masculina que busca perpetuar roles de género y en consecuencia crea estereotipos.

Esta problemática, no es de reciente reconocimiento, argumentar con perspectiva de género y que principalmente las decisiones judiciales lo hagan se encuentra presente en las cuatro conferencias mundiales sobre la mujer celebradas por la ONU entre los años de 1975 y 1995, las cuales buscan el establecimiento de políticas que permitan el desarrollo de las mujeres y sea proscrita la violencia generalizada que sufren en muchos lugares del mundo y en las diferentes actividades que realizan diariamente.

Así, la argumentación con perspectiva de género puede entenderse como el análisis reflexivo indispensable a realizar en todos aquellos casos y escenarios en los que se involucren relaciones de poder asimétricas o patrones estereotípicos de género, lo cual exige una aplicación integral del principio de igualdad en la interpretación de cualquier ordenamiento jurídico, lo anterior con la finalidad de encontrar soluciones equitativas ante situaciones desiguales de género.<sup>660</sup>

Las nuevas generaciones de profesionales del derecho deben ser conocedores y consientes de esta perspectiva transversal para el adecuado entendimiento y argumentación del derecho, pues de esta manera se dará un paso

---

<sup>659</sup>López Leiva, Daniela, “Perspectiva de Género. Una metodología jurídica. No una mera sensibilidad”, *Paréntesis Legal*, México, vol. XVII, núm. 17, noviembre 2021, p. 1. Consultado el 13 marzo de 2022 en <https://www.parentesislegal.com/post/perspectiva-de-g%C3%A9nero-una-metodolog%C3%ADa-jur%C3%ADdica-no-una-mera-sensibilidad>

<sup>660</sup> *Ibidem*, p. 2.

significativo en la generación de cambios estructurales dentro del sistema jurídico con el claro objetivo de impulsar un respeto real y verdadero a los derechos humanos y fundamentales de todos aquellos que se encuentren una situación de desventaja con motivo de su género.

Como se observa, el cuerpo es la parte nuclear del ensayo y en consecuencia la más extensa con motivo de la argumentación ahí expuesta, la cual es fundamental para la exposición de los diferentes razonamientos mediante los cuales el alumno demostrará, refutará o justificará alguna proposición. Para tal fin; afirma acertadamente Sergio Díaz, los estudiantes deben ser capaces de dar explicaciones, citar teorías, investigaciones previas, exhibir ejemplos, casos, datos y utilizar todo tipo de recursos que se consideren válidos para defender y sustentar su tesis o proposición inicial.<sup>661</sup>

e) La conclusión. Es la última parte del ensayo, la cual debe dar cuenta de la solidez de la tesis o posición inicial después de haber sido sometida al tamiz de la argumentación presentada en el ensayo. En la conclusión se invierte la fórmula de la introducción, pues se comienza por una breve descripción de lo que se expresó a lo largo del cuerpo del ensayo y se termina con una o más frases contundentes que llamen la atención del lector sobre el punto clave del texto. Se sugiere que una conclusión sea escrita en uno o dos párrafos mínimo y tres párrafos máximos, aunque se pueden utilizar más de considerarlo necesario.<sup>662</sup>

La conclusión como parte final del ensayo expresa la razón de su elaboración, ya sea que ofrezca un nuevo punto de vista sobre el tema a partir de lo desarrollado, formule recomendaciones para futuros trabajos sobre el tema, genere mayores interrogantes sobre el tópico discursivo o incluso concluya la falta de una respuesta a una problemática, todo ello puede ocurrir en un ensayo; siempre y cuando tales afirmaciones sean correctamente argumentadas. Se debe recordar

---

<sup>661</sup> Díaz, Sergio, “El ensayo académico. Recomendaciones para la práctica” *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, Buenos Aires, Argentina, Año XVIII, vol. 30, 2017, p. 183.

<sup>662</sup> Gamboa, Yolanda, *op. cit.*, p. 5.

que el ensayo se caracteriza por su libertad y no busca agotar el análisis de los temas planteados ya que en muchas ocasiones es el comienzo de un diálogo con la perspectiva del lector.

f) Fuentes de consulta En razón que la elaboración de los argumentos a favor o en contra motivó la revisión de libros, revistas, artículos, otros ensayos y en general fuentes de consulta de diversos autores que se han expresado sobre el tema, es inexcusable que en la parte final de este texto se indiquen los materiales que fueron consultados, esto no solo para dar soporte y seriedad al ensayo, sino por ser de utilidad al lector que talvez busque corroborar lo expresado por el autor, así como abundar más en caso que decida realizar futuras investigaciones al respecto.<sup>663</sup>

### C. Después de la escritura del ensayo

Una de las acciones que se debe realizar no solo después de escribir un ensayo sino cualquier otro texto es leerlo con detenimiento. Parece algo natural o simple; sin embargo, un gran número de estudiantes entregan sus actividades o textos académicos sin revisarlos una vez que los han elaborado. El interés principal de la revisión es verificar que el ensayo sea comprensible no solo para quien lo escribe, sino para quien será su posible lector. Por lo anterior se sugieren los siguientes puntos a considerar al momento de revisarlo:

- El alumno debe revisar que el orden de los párrafos sea el adecuado y que las proposiciones o afirmaciones que sustenten la tesis sean en realidad relevantes y respalden la postura inicial.
- El uso adecuado de los signos de puntuación es sumamente importante ya que facilitará la lectura, por ello es recomendable revisar este punto, para lo cual se sugiere leer el ensayo en voz alta con la intención de verificar las interrupciones que se puede generar por la falta de una coma

---

<sup>663</sup> Puentes, Juan Alberto Blanco, *op. cit.*, p., 218.

o la separación de ideas a través del punto y seguido, por ejemplo.

- Se debe verificar que el vocabulario del ensayo sea variado y apropiado, por lo que en caso de detectar fallas en este rubro un diccionario de la lengua española y uno de sinónimos siempre serán de gran utilidad.
- Una de las habilidades que se desarrollan con la continua elaboración de textos como el sugerido es la ortografía, elemento que sin duda debe ser revisado al terminar de elaborar un ensayo y que requerirá también del apoyo de un diccionario.
- Si al realizar la lectura de un ensayo, su autor encuentra párrafos que no le satisfacen, lo mejor será conservar la idea y volver a escribirla de una manera distinta, la mayor aproximación de un buen ensayo se dará cuando su autor quede en realidad satisfecho con lo que ha escrito, de no ser así, se deben hacer todas las modificaciones que sean necesarias.
- Finalmente, no hay nada mejor que alguien más lea el ensayo antes de realizar la entrega formal, este puede ser un compañero, amigo o familiar, pues generalmente cuando se realiza esta actividad surgen errores que pasaron inadvertidos a pesar de haber leído varias veces el documento.

#### *4. Los beneficios del ensayo*

La elaboración de textos en los espacios universitarios y en específico para los estudiantes de derecho es una labor sin duda importante para ampliar los horizontes intelectuales; sin embargo, no solo es útil para los alumnos, sino también para los docentes, pues representa un elemento objetivo para evaluar diversas competencias de los alumnos. Así, dentro de los textos que los alumnos pueden elaborar en su vida universitaria el ensayo se presenta quizá como uno de los más



difíciles, pero simultáneamente uno de los de mayor valor, pues como sostiene Daniel Cassany, escribir es el “acto cognitivo más complejo que existe porque involucra pensamiento, lenguaje e interpretación de la realidad”.<sup>664</sup>

El ensayo se diferencia de otros textos, pues más que exponer una idea, narrar un suceso o describir un objeto, su finalidad es argumentar una tesis, defender una opinión. Zambrano Valencia explica que convencer a alguien; intención primaria de la argumentación, de que el calentamiento global pone en riesgo la vida del planeta, resulta ser más difícil que exponer las características de este fenómeno climático o relatar lo ocurrido en cierta región del mundo a causa de un tornado. En el mundo del derecho ocurre lo mismo, es más complejo argumentar por qué un derecho fundamental ha sido transgredido que explicar su naturaleza, características y propósito.<sup>665</sup>

El objetivo de haber dilucidado en las líneas anteriores la naturaleza, características estructura y procedimiento para la elaboración de un ensayo tuvo como propósito valorar su utilización y eliminar en su aplicación aquellas malas prácticas que se generan muchas veces por el desconocimiento tanto de alumnos como docentes. A partir de este instante, el lector no deberá confundir el ensayo con otros tipos de textos académicos, entenderá que el elemento fundamental de todo ensayo es la capacidad argumentativa de su autor y que este tipo de textos son fáciles de escribir cuando se ha hecho un trabajo previo adecuado.

## VI. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

### 1. Concepto y antecedente de las TICS

A lo largo de la presente investigación se han recogido los señalamientos de aquellos especialistas en la materia que reclaman la necesidad de una reforma en la enseñanza y en el aprendizaje del derecho. Con motivo de lo anterior se han elaborado argumentos para modificar no solo el contenido sino la manera en que

---

<sup>664</sup> Daniel Cassany, *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós, 1999. p. 26.

<sup>665</sup> Valencia, Juan David Zambrano, *op. cit.*, p. 5.

se lleva a cabo el proceso educativo; sin embargo, de las diversas estrategias didácticas sugeridas, hay una que guarda un lugar especial dentro de esta investigación y por ello su inclusión al final de este texto.

Así, el uso de las TICS se ha colocado al final por dos motivos principales. En primer lugar, porque las demás estrategias recomendadas de alguna manera pueden emplearse a través de las TICS y, en segundo término, porque su importancia y relevancia se han hecho más notorias desafortunadamente con motivo de la emergencia sanitaria provocada por la COVID-19, pandemia que coincidió simultáneamente con la etapa final de la presente investigación y que incentivó aún más el desarrollo e inclusión de este último apartado.

Las siguientes líneas serán dedicadas a tres objetivos. Reconocer en primer término la naturaleza y vinculación de las TICS con la educación y el aprendizaje, posteriormente señalar los retos que esta tarea representa tanto para alumnos, docentes e instituciones académicas y finalmente sugerir su incorporación para las escuelas de derecho, lo anterior con la idea de fomentar su uso para todos los operadores del proceso de aprendizaje jurídico.

En este orden de ideas, se debe reconocer que se vive hoy en día en una sociedad donde la información fluye muy rápidamente, el conocimiento se fragmenta y los contornos que daban margen a las distintas disciplinas o áreas del conocimiento parecen desaparecer o difuminarse progresivamente. La tecnología; como acertadamente lo expresa Nidia Karina Cicero de la Universidad de Buenos Aires, lo impregna todo y como se ha observado en todas las disciplinas, los roles de los profesionales del derecho ya sean jueces, funcionarios, asesores o investigadores requieren para su ejercicio del uso de recursos tecnológicos, los cuales no solo facilitan sus tareas y actividades, sino que pueden excluir del mercado a aquellos que no las dominen adecuadamente.<sup>666</sup>

---

<sup>666</sup> Cicero, Nidia, “Innovar la enseñanza del derecho, ¿Solo se trata de tecnologías de la información y comunicación?”, *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Santiago de Chile, Facultad de Derecho, Universidad de Chile, vol. 5, núm. 2, 2018, p. 92.

El facilitar la vida de las personas es precisamente una característica que posibilita la presencia de la tecnología en casi todos los aspectos de la vida actual, no solo en las actividades profesionales. Por ello, si la tecnología es una realidad, un elemento cotidiano en la vida de todas las personas e impacta en un gran número de sus actividades, es evidente que también ocupa o debería ocupar un lugar importante en la educación, en específico en la Universidad y los estudios que ahí se imparten como lo es el derecho.

La realidad descrita en el párrafo anterior ha sido reconocida por los países del mundo en un intento por entenderla y afrontar de la mejor manera los retos que representa. De ahí que el 21 de diciembre de 2001 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobara la celebración de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información que tuvo lugar en Ginebra en diciembre de 2003 y contó con una segunda edición en noviembre de 2005 en Túnez. La esencia de estas reuniones se observa al revisar las primeras líneas de su declaración de principios, donde se manifiesta el deseo mundial por construir “una sociedad de la Información centrada en la persona, integradora y orientada al desarrollo, en que todos puedan crear, consultar, utilizar y compartir la información y el conocimiento, para que las personas, las comunidades y los pueblos puedan emplear plenamente sus posibilidades en la promoción de su desarrollo sostenible y en la mejora de su calidad de vida, sobre la base de los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas y respetando plenamente y defendiendo la Declaración Universal de Derechos Humanos.”<sup>667</sup>

Al respecto, es imprescindible tener claridad sobre el uso de la tecnología y no generar confusiones motivadas por las altas expectativas debido a los beneficios

---

<sup>667</sup> Declaración de principios de la cumbre mundial sobre la sociedad de la Información organizada por la Unión Internacional de Telecomunicaciones, ente especializado en telecomunicaciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), consultada el 02 de febrero de 2020 en <https://www.itu.int/net/wsis/docs/geneva/official/dop-es.html>

que puede otorgar a la sociedad. Advertencia que hizo Kofi Annan en su discurso inaugural con motivo de la primera Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, al manifestar que las tecnologías de la información y la comunicación no son ninguna panacea ni fórmula mágica, pero pueden mejorar la vida de todos los habitantes del planeta. El entonces secretario general de la ONU señalaba que los avances tecnológicos debían producir instrumentos que permitieran a los pueblos avanzar hacia la libertad, la democracia, la comprensión mutua y la propagación del conocimiento.<sup>668</sup>

Han pasado ya casi dos décadas desde que Kofi Annan hizo el señalamiento referido en el párrafo anterior y en el caso de la educación jurídica mexicana se ha avanzado muy poco en el uso de las TICS. Situación que no solo es reseñada por los especialistas que han escrito al respecto, sino que se ha hecho más evidente con su utilización emergente con motivo de la COVID-19. Las soluciones que se han propuesto para mejorar la prestación del servicio educativo en muchas instituciones han mostrado que el aprendizaje del derecho no debe solo adicionar estrategias, sino que debe incorporar las TICS, simultáneamente también ha dejado ver que no es suficiente que las instituciones educativas provean de dichas herramientas a educandos y docentes, sino que todos los inmersos en el proceso educativo deben contar con las competencias para su adecuada utilización.<sup>669</sup>

Si las instituciones educativas consideran que su labor basta con adquirir las licencias para poner a disposición de estudiantes y académicos nueva tecnología, si los docentes consideran que cambiar el medio por el cual comparten el contenido de sus materiales utilizando medios digitales en lugar de soportes físicos es

---

<sup>668</sup> Gustavo Fabián, López Ariza, "Utilización de las TIC's en el ámbito de la enseñanza jurídica", *III Jornadas de Enseñanza del Derecho 9 y 10 de septiembre de 2013: Implementación de TIC's en la enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, Argentina Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires, 2013, p. 31.

<sup>669</sup> Carranza Alcántar, María del Rocío, "El uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje del Derecho", *Revista Educ@rnos*, México, Guadalajara, México, año 5, núm. 20-21, 2016, p. 151

suficiente y si los alumnos por ser nativos digitales piensan que su aprendizaje se da automáticamente por contar a su disposición inmediata con buscadores y redes sociales, entonces cada uno de estos participantes de la enseñanza y el aprendizaje tiene una visión restringida del uso de las TICS y su implementación en la educación, con independencia que esta sea presencial o en línea. Ante la posibilidad que esta situación se presente en los espacios de enseñanza del derecho, es que se busca conocer más acerca de las TICS, no como objeto de estudio del derecho, sino como herramienta para su aprendizaje.

Las TICS han evolucionado y muestra de ello se encuentra en las diversas definiciones que se han dado al respecto, pues han pasado de ser una herramienta para la transmisión de información a simular escenarios a través de la realidad virtual. Asimismo, su aplicación se ha trasladado hacia una multiplicidad de actividades, incluidas entre ellas la educación. En el año 2002 el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo entendía a las TICS como el universo de dos conjuntos, donde por un lado se encontraban las tradicionales Tecnologías de la Comunicación; constituidas principalmente por la radio, la televisión y la telefonía y, por otro lado, las Tecnologías de la Información caracterizadas por la digitalización de las tecnologías mediante el uso de la informática, las comunicaciones y la telemática.<sup>670</sup>

En sintonía con esta concepción; en el Primer Seminario sobre Indicadores de la Sociedad de la Información y Cultura Científica realizado en Lisboa en junio de 2001, México sugirió definir a las TICS “como resultado de una convergencia tecnológica, que se ha producido a lo largo de ya casi medio siglo, entre las telecomunicaciones, las ciencias de la computación, la microelectrónica y ciertas

---

<sup>670</sup> Informe sobre desarrollo humano en Venezuela 2002: Las tecnologías de la información y la comunicación al servicio del desarrollo, *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*, 2002, p. 48. Consultado el 02 de mayo de 2020 en: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/venezuela\\_2002\\_es.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/venezuela_2002_es.pdf)

ideas de administración y manejo de la información. Se consideran como sus componentes el hardware, el software, los servicios y las telecomunicaciones.<sup>671</sup>

Casi una década más tarde, Pere Marqués Graells, del Departamento de Pedagogía Aplicada, de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, definía a las TICS como “el conjunto de avances tecnológicos que nos proporcionan la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales, que comprenden los desarrollos relacionados con los ordenadores, Internet, la telefonía, los *más media*, las aplicaciones multimedia y la realidad virtual. Estas tecnologías básicamente nos proporcionan información, herramientas para su proceso y canales de comunicación”.<sup>672</sup>

La definición anterior muestra no solo los elementos o áreas del conocimiento que integran las TICS, sino que dirigen su atención a su utilización como una herramienta para aplicaciones multimedia, es decir de textos, imágenes, sonidos y video, así como de realidad virtual, características que guardan una mayor paridad con el ambiente actual donde se cuenta con una diversidad de medios y plataformas para transmitir no solo información, sino incluso emociones y sensaciones; sin embargo, a pesar de lo atinada de esta definición, la elaborada por Edgar Oswaldo González Bello y Adolfo Castillo Navarro de la Universidad de Sonora parece la más completa:

---

<sup>671</sup> Conferencia de Autoridades Iberoamericanas de Informática 2001, *Primer Seminario sobre Indicadores de la Sociedad de la Información y Cultura Científica*, Lisboa, Portugal, 2001, consultado el 10 de mayo de 2020 en [http://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI\\_UNAM/CL405/1/tic\\_educacion\\_bibliotecologica\\_las\\_tics\\_karla\\_rodriguez\\_salas.pdf](http://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/CL405/1/tic_educacion_bibliotecologica_las_tics_karla_rodriguez_salas.pdf)

<sup>672</sup> Múnera Torres, María Teresa, “Las tic en la formación de los profesionales de la Ciencia de la Información”, en Escalona Ríos, Lina, *Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación bibliotecológica y la documentación en Iberoamérica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2013, p. 62.

“Las TICS son los medios para gestionar eficazmente datos, información y conocimiento, convirtiéndose en recursos e instrumentos digitales que representan un conjunto de herramientas, soportes y canales para el acceso a la información constituida por medios que permiten almacenarla, manipularla y difundirla, además de promover el contacto con otros recursos que facilitan actividades académicas; También ofrecen el acceso a todo tipo de información y nuevas formas de procesar los datos, favoreciendo la comunicación para trabajar e intercambiar ideas que suponen un aprendizaje más enriquecedor.”<sup>673</sup>

La definición anterior sin duda resulta más valiosa para el propósito de esta investigación por sus notas estrechamente relacionadas con el aprendizaje, lo meritorio de ella es que conceptualiza a las TICS; con independencia de sus características técnicas, como lo hacía Kofi Annan, es decir, como herramientas para manipular la información con el objetivo de allegarse de conocimiento. Esa es la idea que se desea permee las siguientes líneas, observar a los avances tecnológicos como instrumentos, los cuales por sí solos no aportan nada para la educación, en concreto para la jurídica, sino que solo a través de su dominio será posible operar la vasta información con el claro y firme propósito que los alumnos obtengan conocimiento.

Es necesario apuntar que las TICS forman parte de un contexto y una realidad de la que no pueden mantenerse ajenas las instituciones educativas. Las escuelas de derecho forman parte de la sociedad de la información y decidir prescindir del uso de la tecnología gradualmente las colocaría en una situación de desventaja no solo frente a otras instituciones que, si participan de esta nueva realidad, sino de nuevos entes que no buscan otorgar títulos universitarios, sino certificar competencias y conocimientos específicos. Bajo este escenario, es importante reconocer que, a diferencia de hace algunas décadas, los centros

---

<sup>673</sup> Bello González, Edgar Oswaldo y Navarro Castillo, Adolfo, “La enseñanza universitaria en derecho con el uso didáctico de las TIC”, *Diké: Revista de Investigación en Derecho, Criminología y Consultoría Jurídica*, Puebla, México, año 10, núm., 20, 2017, p. 26.

universitarios ya no ejercen el monopolio del conocimiento, ahora se observa también a empresas, organizaciones científicas, entidades públicas y no gubernamentales con fines de investigación, que participan activamente en la generación y difusión del conocimiento.<sup>674</sup>

Las instituciones educativas deberán adaptarse con rapidez a las circunstancias que plantea la sociedad de la información, e identificar que esta no incide solo en la dinámica educativa, sino también en la economía, la cultura, la política, dentro de otros muchos rubros. Los alumnos de hoy son distintos, nacieron en su mayoría en un mundo digital, muy diferente al de sus profesores, las necesidades que se busca satisfagan los profesionales del derecho dentro de la nueva sociedad son diversas, pues los problemas a resolver atienden a una nueva realidad. Por ello, es responsabilidad de cada escuela o facultad de derecho determinar esas necesidades como se ha sugerido a lo largo de la presente investigación. Afirmaciones que representan solo una muestra de la ineludible presencia de las TICS en los procesos de aprendizaje del derecho.

La incorporación de las TICS debe ser parte de una estrategia institucional donde se reconozca su utilidad como herramienta para propiciar un tránsito adecuado hacia un nuevo contexto en la búsqueda de un mayor y mejor aprendizaje centrado indudablemente en el alumno, reiterando que las TICS no representan en sí mismas el cambio, sino que son el vehículo para llegar a él. Lo anterior no implica una sumisión de la educación hacia la tecnología, sino la integración de este elemento a los valores y competencias que deben estar incorporados en la formación de cada uno de los estudiantes universitarios. En coincidencia con esta idea Gabriela Carrillo Espinosa de la Universidad Iberoamericana, expresa que la Universidad no puede sustraerse de las fuerzas que imperan en el contexto actual,

---

<sup>674</sup> Cicero, Nidia, *op. cit.*, p. 102



por el contrario, deben inmiscuirse en el fenómeno y luchar por vincular la vida académica y la sociedad humana, para alcanzar el bien común y el progreso.<sup>675</sup>

## 2. Incorporación de las TICS en la Educación

A finales del siglo pasado se observaba con asombro la aparición del Internet, lo cual fue catalogado por algunos como la tercera revolución industrial; sin embargo, la realidad superó por mucho la expectativa debido a los cambios que ha originado en la vida diaria de la mayoría de las personas. Se ha transitado con rapidez de la web 1.0 caracterizada por contenidos estáticos y unidireccionales, los cuales no involucraban la participación de los usuarios; quienes solo tenían acceso a los contenidos, hacia una web 2.0 donde los usuarios no solo se han vuelto protagonistas a través del establecimiento de una multiplicidad de plataformas y entornos donde expresan sus pensamientos, inquietudes, necesidades, etc. Muestra de lo anterior son aplicaciones como Facebook, Twitter, Blogger, Amazon, Google, las cuales permiten a las personas estar conectadas entre ellas y a su vez con el contenido que ofrecen en la búsqueda de la satisfacción de diversas necesidades.<sup>676</sup>

Si bien la descripción de la evolución de la web es una tendencia y los límites entre sus etapas no pueden percibirse con total claridad, no cabe duda que la realidad en cuanto al uso y aplicación del internet al día de hoy es muy distinta a su origen, a tal grado que incluso se considera que actualmente se ha entrado a la web 3.0, en la cual la búsqueda de información se ha simplificado mediante un lenguaje más natural, muestra de ello es “Alexa”, el asistente virtual desarrollado por Amazon que a través de la voz, sin instrucciones demasiado específicas o sofisticadas da cuenta de cualquier pregunta o indicación dada por el usuario, e incluso es capaz

---

<sup>675</sup> Carrillo Espinosa, Gabriela, “Las TIC y la enseñanza del derecho en la UIA León”, *Epikéia: Revista del Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades*, León, México, núm. 5, Universidad Iberoamericana León, 2007, p. 12.

<sup>676</sup> Definición de web 2.0 y su evolución hacia web 3.0, *Comenzando de cero*, consultado el 10 de junio de 2020 en: <https://comenzandodecero.com/definicion-de-web-2-0/>

de vincularse con diversos dispositivos para atender las necesidades de quien lo usa. La web. 3.0 está caracterizada por la inteligencia artificial, donde las necesidades de los individuos ya no son expresadas a través de estructuras definidas, sino intuitas por los diversos entornos digitales.<sup>677</sup>

Con independencia de considerar acertadas estas etapas de la evolución de la web, se debe tener certeza que sin duda alguna el fortalecimiento de Internet ha propiciado múltiples cambios en las diferentes áreas del saber humano y la educación es una de ellas. Se ha estimado que la implementación de las TICS en el aprendizaje puede ser una herramienta adecuada para enfrentar los altos índices de fracaso y deserción escolar, así como una respuesta a la progresiva multiculturalidad de la sociedad actual. Las TICS usadas adecuadamente permiten desarrollar la innovación metodológica que busca una educación más eficaz e inclusiva, beneficios que sin duda serian trascendentales para la educación jurídica.

678

No pasa desapercibido que la cobertura del internet sigue representando un gran reto para países como México; no obstante, también se debe reconocer que la aparición de las computadoras personales, la gran competencia entre los diversos desarrolladores tanto de software como hardware, así como el uso de dispositivos tipo smartphone, ha posibilitado que muchas herramientas sean de bajo costo o en algunos casos gratuitas, lo cual permite su acceso a un gran número de personas. Lo anterior implica no solo la probabilidad que la educación a través de las TICS

---

<sup>677</sup> Definición de web 2.0 y su evolución hacia web 3.0, *Comenzando de cero*, consultado el 10 de junio de 2020 en: <https://comenzandodecero.com/definicion-de-web-2-0/>

<sup>678</sup> Rodríguez Salas, Karla y Barboza Jiménez, Lucrecia, "Las tic como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje en Bibliotecología" en Escalona Ríos, Lina, *Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación bibliotecológica y la documentación en Iberoamérica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2013, pp. 46-47.

llegue a más personas, sino que sea a un menor costo, no solo por la pluralidad de plataformas existentes, también por la superación de la barrera física que hasta hace algunas décadas era imposible de omitir, siendo hasta hace poco tiempo la asistencia a los centros universitarios la única opción para la formación profesional.<sup>679</sup>

A pesar de que las personas usan de manera cotidiana las TICS y que su implementación en las instituciones educativas como las escuelas de derecho se intuye necesaria, se percibe la existencia de serias dudas sobre el establecimiento del verdadero papel que estas innovaciones deben desempeñar para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje en los centros universitarios. Se observa la falta de un eslabón, de un componente que conecte el uso común de tecnologías digitales por parte de los alumnos con los beneficios didácticos y de aprendizaje que estas herramientas tecnológicas pueden proporcionar. Un ejemplo de lo anterior es la falta de vinculación entre Facebook; una de las herramientas preferidas por los alumnos y el uso que los docentes hacen de ella con fines didácticos.<sup>680</sup>

La falta de incorporación de las TICS a la educación, en específico a la jurídica se puede apreciar con perfecta nitidez a través de un ejercicio muy sencillo. Si en este momento se pudiera traer a un cirujano de hace cien años a un quirófano, es muy probable que no reconozca el lugar donde se encuentra, pues los aportes que la tecnología ha hecho a la medicina, la ha dotado de mejoras significativas para un mejor desempeño de sus profesionales; sin embargo, la educación no ha pasado por ese mismo proceso transformador con motivo de los avances de las ciencias tecnológicas, pues si se trasladase a un profesor de derecho de hace cien años a un aula de clases actual, no tendría dificultad en identificar el espacio donde se encuentra. El ejemplo anterior muestra que la educación no ha evolucionado al

---

<sup>679</sup> Rodríguez Salas, Karla y Barboza Jiménez, Lucrecia, *op. cit.*, p. 47.

<sup>680</sup> Almenara, Julio Cabero, et al., “Redes sociales y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación: aprendizaje colaborativo, diferencias de género, edad y preferencias”, *RED: Revista de Educación a Distancia*, Murcia, España, núm., 51, 2016, p. 4

igual que otras actividades, a pesar de que la tecnología existe, circunstancia que obliga a encontrar el punto de conexión señalado en el párrafo anterior.<sup>681</sup>

En la mayoría de los textos que hacen referencia a la inclusión de las TICS en la educación se expresa que las universidades deben buscar cambios paradigmáticos en su actual configuración de la enseñanza, y este proceso será facilitado y acelerado por el apoyo que las TICS ofrecen para este propósito. Asimismo, señalan que se mejorará la calidad mediante los nuevos métodos de enseñanza que se apoyan de las TICS, los cuales atienden a los nuevos estilos y características en la forma de aprender de los alumnos.<sup>682</sup> Las afirmaciones anteriores parecen indudablemente certeras, incluso se podría afirmar que es casi unánime la aceptación de los beneficios que las TICS podrían aportar a la educación, aunque generalmente no se precise cuáles sean estos. Así, el marco de referencia también es consistente en la ausencia de sugerencias concretas para su incorporación, siendo este fenómeno mucho más evidente en el campo de la educación jurídica.

Así como en el tema de calidad de la enseñanza jurídica la mayoría de las voces están de acuerdo en que se deben implementar cambios significativos, pero de manera inversa son pocos quienes hacen una pormenorización de la implantación de dichas modificaciones de forma concreta y detallada. De igual modo se ha sugerido como apremiante la incorporación de las TICS en la educación universitaria, en este caso la jurídica; no obstante, no se indica cómo hacerlo. Tarea que se busca cumplir a lo largo de la presente sección señalando que el componente que permitirá conectar las TICS con la educación jurídica serán las competencias digitales, cuyo desconocimiento por parte de los operadores de la educación jurídica ha impedido una adecuada sinergia entre la educación y la tecnología.

---

<sup>681</sup> Bustos González, Atilio, *Estrategias didácticas para el uso de las TIC's en la docencia universitaria presencial: un manual para los ciudadanos del Ágora*, Valparaíso, Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2005, p. 12

<sup>682</sup> Bello González, Edgar Oswaldo y Navarro Castillo, Adolfo, *op. cit.*, p. 6

La educación tradicional esencialmente cognitiva basada en la exposición del profesor; que se ha reproducido no solo en las aulas de las escuelas de derecho, sino en otras muchas áreas del conocimiento ha impedido establecer un diálogo con las nuevas estructuras para la mejora del aprendizaje como lo son las competencias digitales. Su desconocimiento no solo por parte de alumnos y docentes, sino también por las instituciones educativas ha impedido echar mano de un amplio abanico de oportunidades que representa la tecnología incorporada a la educación. Ya sea por temor al cambio, por la comodidad que representa la enseñanza tradicional o simplemente por ignorancia, el desconocimiento de la implementación de las competencias digitales, sus beneficios, así como la precaución en su aplicación ha sido una barrera que ha impedido la fluidez de la tecnología en la educación.

### *3. Las competencias digitales*

A través del dominio de las competencias digitales por parte de alumnos y profesores, en adición a una dirección responsable de las instituciones académicas que permita e incentive su inclusión, se podrá motivar esa conexión entre la tecnología y la educación, con el propósito que se erradique de las escuelas de derecho por parte de sus docentes la estigmatización que existe en contra del uso de las tecnologías, y dar un paso más en la superación de la clase magistral como la única forma de generar conocimiento en los alumnos. Entre más rápida sea la transición generalizada hacia el dominio de las competencias digitales, mayor será su utilización como un ingrediente más en la ansiada búsqueda de la calidad en la educación jurídica.

La fórmula que integra las competencias digitales se encuentra compuesta por tres elementos sumamente importantes; el conocimiento tecnológico, el pedagógico y el disciplinar. Estos tres elementos deben encontrarse presentes en los diversos contextos donde se pretendan incorporar las competencias digitales y con diferentes notas según el rol que desempeñe cada uno de los operadores de la educación jurídica. Así, un docente debe conocer el uso de las herramientas que aporta la tecnología para convertirlas en actividades de aprendizaje para sus alumnos con el objetivo que adquieran los conocimientos propios de su disciplina

de estudio. Bajo este escenario, el educador no solo debe tener conocimientos sobre su materia, ni siquiera serán suficientes nociones sobre didáctica, sino que deberá cohesionar los elementos anteriores a través de uso de la tecnología.<sup>683</sup>

Las competencias digitales, al igual que cualquier otra competencia implica la ejecución de procesos complejos que inciden en el desempeño de una actividad con idoneidad en contextos determinados, incorporan el saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir; sin embargo, no se debe olvidar que cada área del conocimiento o profesión debe contar con sus propias competencias específicas, identificando así que las competencias digitales no están dirigidas de manera directa hacia el desempeño sustancial de las futuras actividades profesionales de los alumnos, sino que su naturaleza reside es ser un puente de conexión entre la tecnología y la adquisición de conocimientos.

Un ejemplo ilustrará mejor la afirmación elaborada en el párrafo anterior. Una competencia específica de los estudiantes de derecho consiste en la adecuada argumentación a través de la expresión tanto oral como escrita. Esta competencia le permitirá al alumno elaborar adecuadamente demandas en las diversas disciplinas del campo jurídico en el que se desempeñe en el futuro; sin embargo, la consolidación de dichas competencias será apoyada por las competencias digitales, las cuales posibilitarán al estudiante la realización de búsquedas en bases de datos de cuerpos jurídicos, precedentes jurisdiccionales o de otro tipo. Asimismo, la participación en foros de discusión, chats o blogs durante su formación académica; con independencia de hacer una revisión de algunos de estos elementos más adelante, le habrá permitido desarrollar de forma paulatina y progresiva su capacidad argumentativa y de redacción.

Con motivo de lo anterior, es necesario precisar que el uso de las TICS en la educación jurídica no implica cambios significativos por su sola inclusión, su aportación se verá reflejada en el desarrollo de diversas habilidades que indirectamente incidirán en la generación de mejores profesionales. Esther Nieto de la Universidad de Castilla-La Mancha, considera que el beneficio de las

---

<sup>683</sup> Cicero, Nidia, *op. cit.*, p. 96.

competencias digitales no se puede observar en las destrezas y habilidades curriculares tradicionales, sino en las “soft skills” que se incorporan mediante el uso de las TICS como la multitarea, el trabajo en red, la experimentación, la motivación y el pensamiento crítico, habilidades que sin duda serán de gran importancia para los futuros operadores jurídicos.<sup>684</sup>

El uso de las TICS, a través de las competencias digitales como mecanismo de conexión implicará para el docente una mayor planificación de la enseñanza a partir del planteamiento de situaciones de aprendizaje problematizado y la selección de recursos tecnológicos como puente para que los estudiantes adquieran las competencias específicas que requiere su profesión. Esto no implica que el centro de atención lo deje tener el alumno; como el aprendizaje significativo lo sugiere, sino que para lograr lo anterior, se requerirá de un docente con mayores habilidades, en consecuencia, mayor dedicación y evidentemente mayores exigencias. Además de dominar su área de especialidad, el profesor en derecho deberá contar con habilidades vinculadas con la organización, uso, gestión y creación de la información, con el objetivo de diseñar estrategias para comunicar utilizando las herramientas que proporcionan las TICS, labor que representa sin duda un reto significativo.<sup>685</sup>

Para el alumno, tampoco será sencillo subirse al tren de las competencias digitales, pues la alta demanda y exigencia requerida para sus profesores, tiene como finalidad generar una mayor participación de los educandos. De ahí la importancia que estos dos actores del proceso de aprendizaje, así como los directivos de las instituciones educativas y todos aquellos que participen de este procedimiento tengan un panorama muy claro de la nueva realidad que implica agregar las competencias digitales a la formación de los futuros operadores jurídicos. Bajo esta nueva realidad el aprendizaje es continuo, no termina en el salón

---

<sup>684</sup> Nieto, Esther, “¿Las nuevas tecnologías mejoran el rendimiento escolar? Una revisión de la literatura”, *Tecnología y aprendizaje. Avances en el mundo académico hispano*, Ciudad Real, España, CcITA, 2017, p. 316.

<sup>685</sup> Cicero, Nidia, *op. cit.*, p. 96.

de clases, sigue después que los alumnos abandonan las aulas con el uso de las TICS. Situación que permite observar la necesidad de un mayor compromiso para todos lo que intervienen en esta actividad.<sup>686</sup>

Incluso si los estudios se llevan a cabo en modalidad mixta o semipresencial o tal vez de manera totalmente no escolarizada mediante una plataforma educativa en línea, esto no implica que estos escenarios sean más sencillos, quizá si un tanto más flexible en cuanto a horarios y traslados, pero requieren de mucho más compromiso, dedicación y esfuerzo para aquellos que pretendan incursionar en dichas modalidades educativas. No deben generarse confusiones en cuanto al uso de la tecnología, esta como se dijo tiene como objetivo hacer más fácil la vida del hombre, pero ello no implica que será más fácil que un alumno sea un profesional calificado. Los beneficios de las competencias digitales se verán reflejados en una mayor oportunidad en cuanto a la diversidad de herramientas y estrategias didácticas para el aprendizaje sólido y la generación de conocimientos adecuados.

No hay que olvidar que el conductismo fue por mucho tiempo el fundamento pedagógico para la enseñanza y el aprendizaje, su amplia utilización se debía a la poca disposición de información que entonces se tenía, por ello la figura del profesor tenía un rol protagónico, pues este concentraba la información y su laborar consistía en compartirla con sus alumnos; sin embargo, hoy la información no es problema por su escasez, sino por su calidad. La actividad docente ya no es proporcionar información, sino guiar al educando para que sepa que debe hacer con ella. Por eso las competencias digitales encajan perfectamente con el aprendizaje significativo, con el constructivismo, pues permiten un fácil intercambio de información para concretar los esfuerzos y energías en la creación de conocimiento.<sup>687</sup>

El reto en la actualidad en consecuencia es el manejo de contenidos, la manipulación adecuada de los contenidos que se encuentran disponibles en una multiplicidad de plataformas. Así, la obligación de todos aquellos que se hallan

---

<sup>686</sup> Bello González, Edgar Oswaldo y Navarro Castillo, Adolfo *op. cit.*, p. 12

<sup>687</sup> Bustos González, Atilio, *op. cit.*, p. 31



involucrados en el proceso educativo es y será innovar generando así un cambio positivo en la calidad de la educación jurídica y por lo tanto un aprendizaje significativo de los alumnos en las escuelas de derecho. No pasa desapercibido que transitar de la clase magistral a la diversificación de estrategias didácticas en primer lugar, y de ese punto al dominio de las competencias digitales representa saltos enormes que no todos están dispuestos a dar, y que probablemente generará dificultades y errores; no obstante, a pesar de los riesgos, esa ruta debe ser un camino común al cual todos deben sumarse con el firme propósito de evitar un rezago cada vez mayor en detrimento de los alumnos.<sup>688</sup>

#### *4. Los alumnos y las competencias digitales*

Dentro de esa nueva realidad a la que se ha hecho referencia en los párrafos anteriores se debe reconocer que los alumnos de derecho no solo tienen un gran abanico de instituciones educativas donde cursar sus estudios, sino que simultáneamente existen diversas modalidades en que pueden hacerlo. Desde la tradicional que consiste en un sistema escolarizado caracterizado por la asistencia recurrente de los alumnos a las instalaciones físicas de las escuelas de derecho; la no escolarizada que se distingue por la falta de interacción física entre alumnos y docentes, así como la modalidad mixta que implica una combinación de las dos anteriores. Todas estas modalidades; con independencia de su naturaleza y combinación, requieren de competencias digitales, así como de la erradicación de mitos en cuanto a sus características.

En primer lugar, se debe terminar con la idea que la modalidad escolarizada tiene poco contacto con la tecnología, la mixta un poco más y la no escolarizada mucha. Asimismo, tampoco es cierto que modalidad escolarizada tiene un alto grado de intermediación entre docentes y alumnos y la no escolarizada representa un contacto mínimo entre los participantes del proceso educativo. De igual modo se debe erradicar la idea que la educación en entornos virtuales es más fácil que la presencial, lo cual ya fue señalado en páginas anteriores. Estas expresiones en

---

<sup>688</sup> Cicero, Nidia, *op. cit.*, p. 102

nada ayudan al ambiente educativo y crean una confusión mayor tanto en alumnos, docentes e incluso instituciones.<sup>689</sup>

Por lo tanto, es necesario precisar que, con independencia de la modalidad educativa, las TICS al ser herramientas que permiten mediante un enfoque adecuado el diseño o aplicación de estrategias de aprendizaje, deben encontrarse inmersas en la formación de todos los profesionales del derecho. Obviamente en procesos educativos totalmente en línea su inclusión será más evidente; sin embargo, las competencias digitales deben estar presentes en cualquier modalidad de estudios, pues se debe recordar que estas son puentes de conexión entre la tecnología y el aprendizaje, por lo tanto, prescindir de ellas en entornos escolarizados, impedirá a docentes y alumnos contar con un instrumento importante para la adquisición de conocimientos.<sup>690</sup>

El uso de las TICS en la educación jurídica no debe identificarse solamente con el estudio a distancia. Muestra de ellos es la existencia de muchas universidades que en adición a las clases presenciales cuentan con un campus virtual con el cual se complementan las actividades de aprendizaje, o en caso de instituciones educativas que utilizan un sistema denominado abierto, donde los alumnos pueden tomar asesorías de forma opcional y a través del uso de herramientas tecnológicas continuar de manera autodidacta su aprendizaje.<sup>691</sup>

El uso de la tecnología no se limita a la utilización de entornos virtuales de aprendizaje o de aulas virtuales; como se denomina actualmente a estos espacios digitales, estas se encuentran presentes en el correo electrónico que el alumno

---

<sup>689</sup> Marcos Recio, Juan Carlos, “Fórmulas docentes para la mejora del rendimiento en los estudios de Bibliotecología a través de la educación virtual”, en Escalona Ríos, Lina, *Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación bibliotecológica y la documentación en Iberoamérica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2013, p. 12

<sup>690</sup> *Ídem*.

<sup>691</sup> Bustos González, Atilio, *op. cit.*, pp. 40-61.

envía al profesor, en el uso de diapositivas para la presentación de los temas en clases, en la integración de grupos de trabajos en las redes sociales, en la reproducción de videos alojados en internet. Como se podrá observar de los ejemplos anteriores, la tecnología está presente en muchos escenarios de los cuales poco se ha reflexionado en el campo del derecho con fines educativos, lo que evidencia por un lado que su inclusión en el aprendizaje es ineludible y que conocer más sobre las competencias digitales para un uso adecuado de esta herramienta también es imprescindible.

En consecuencia, se puede apreciar con claridad que las competencias digitales se deben encontrar sugerentemente en cualquier proceso educativo con independencia de la modalidad. La situación anterior implica que los alumnos; como elemento fundamental y central del proceso de aprendizaje, deben encontrarse preparados para incursionar en este ambiente académico necesariamente impregnado por la tecnología, lo cual no se dará de forma espontánea por el hecho que sean considerados como nativos digitales, pues si bien muchos de los estudiantes universitarios nacieron en un ambiente en el que conviven con la tecnología con naturalidad, su educación desde la niñez ha sido formada por inmigrantes digitales, situación que los dota de características muy particulares que incluso los ha denominado como alumnos 2.0.<sup>692</sup>

Hay algunas voces que señalan que el término de nativo digital es falaz, en razón que si bien los alumnos universitarios se encuentran acostumbrados a un contacto cotidiano con la tecnología, esto lo hacen principalmente con fines de diversión y entretenimiento, y al poner a prueba sus habilidades tecnológicas o competencias digitales con fines académicos se aprecian falencias y la falta de experiencia o dominio de entornos virtuales con fines de aprendizaje, lo cual

---

<sup>692</sup> Dora Rocha, Daniela, "Formación docente e innovación pedagógica: el desafío de la incorporación de las TIC's a la enseñanza del derecho", *III Jornadas de Enseñanza del Derecho 9 y 10 de septiembre de 2013: Implementación de TIC's en la enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, Argentina Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires, 2013, p. 12.

representa la necesidad de una capacitación en el uso de estas herramientas no solo para profesores, sino también para los estudiantes.

Las características de los alumnos de las escuelas de derecho han sido descritas a lo largo de la presente investigación; no obstante, para el tema que se aborda en el presente apartado y con el objetivo de reivindicar al estudiante como el centro del proceso de aprendizaje de conformidad a lo que se ha expresado, es importante tener una idea clara de los educandos en relación con el uso de las tecnologías. Lo anterior con el propósito de evitar la elaboración de afirmaciones que no correspondan a la realidad y estimar la posibilidad que los estudiantes realmente puedan implementar con éxito las competencias digitales.

En consecuencia, para el dominio de las competencias señaladas por parte de los estudiantes de las escuelas de derecho es necesario considerar la existencia de diversos presupuestos como la disponibilidad de internet, computadoras, e incluso teléfonos inteligentes. Para este propósito, la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares llevada a cabo en 2019 por el INEGI brinda información muy valiosa y actualizada que permite configurar una idea más concreta del uso de estas herramientas tecnológicas en los hogares mexicanos.

Así se tiene que de los casi 120 millones de mexicanos que representan la población total en México, hay 80.6 millones de usuarios de Internet, lo que representan el 70.1% de la población de seis años o más. El INEGI estima que 20.1 millones de hogares disponen de Internet; ya sea mediante una conexión fija o móvil, lo que representan un 56.4% del total de la población, cifra que muestra un incremento de 3.5 puntos porcentuales con respecto a 2018 y de 17.2 puntos porcentuales en comparación con los resultados de 2015. De los 80.6 millones de usuarios de Internet que fueron señalados, el 51.6% son mujeres y 48.4% son hombres.<sup>693</sup>

---

<sup>693</sup> Comunicado de prensa núm. 103/20 17 de febrero de 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, consultado el 31 de marzo de 2020 en

En cuanto al uso del internet según el nivel de urbanización se tiene que el 76.6% de la población urbana es usuaria de Internet y en la zona rural la población usuaria se ubica en 47.7 por ciento. En el 2019 los tres principales medios para la conexión de usuarios a Internet fueron el teléfono inteligente en primer lugar con 95.3%; la computadora portátil con 33.2%, y computadora de escritorio con 28.9%. El uso del internet también muestra características muy importantes, ya que de los usuarios de Internet en 2019 señalaron que un 91.5% lo utiliza como entretenimiento, un 90.7% como un medio adecuado para la obtención de información y el 90.6 % como una manera adecuada para comunicarse.<sup>694</sup>

Como se aprecia de los datos anteriores, el teléfono inteligente se ha posicionado como el instrumento preferido de los mexicanos para el uso de las TICS, estimando así El INEGI que el país cuenta con 86.5 millones de usuarios de esta tecnología, lo que representa el 75.1% de la población de seis años o más y un incremento de 3.6 puntos porcentuales respecto de 2015. En México nueve de cada diez usuarios de telefonía celular disponen de un teléfono inteligente, dato que es importante tener en consideración.<sup>695</sup>

Por otro lado, las computadoras han sufrido una reducción tanto en su consumo, como en su utilización. De conformidad a los datos del INEGI, el 43.0% de la población de 6 años o más es usuaria de computadora, lo que representa aproximadamente 49.4 millones de personas. Proporción que es menor en 8.3% comparada con los usuarios que había en 2015 y menor en 2.0 puntos porcentuales respecto de los registrados en 2018. La proporción de hogares que disponen de computadora muestra el descenso en el uso de esta herramienta tecnológica, ya que su uso pasó de 44.9% en 2015 y 2018 a 44.3% en 2019, lo que significa una reducción de 0.6 puntos porcentuales.<sup>696</sup>

---

[https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/EN DUTIH\\_2019.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/EN DUTIH_2019.pdf)

<sup>694</sup> *Ídem.*

<sup>695</sup> *Ídem.*

<sup>696</sup> *Ídem.*

Los datos aportados por el INEGI muestran por un lado el gran uso de internet que realizan los mexicanos; sin embargo, también evidencia la poca cobertura en los hogares, principalmente en aquellos entornos rurales. También destaca la gran utilización del teléfono inteligente y el uso del internet no solo para actividades de entretenimiento, sino también para aquellas relacionadas con la información y la comunicación, elementos a considerar para su utilización en la educación. Los datos anteriores permiten afirmar que México es un campo fértil para el desarrollo de las competencias digitales, pero simultáneamente se requiere de un compromiso de las instituciones educativas y en su caso de las autoridades para dotar de alternativas que proporcionen internet y el uso de dispositivos tecnológicos a los educandos que no cuenten con la disponibilidad o fácil acceso a estos recursos.

Un estudiante universitario, en específico, un alumno de derecho debe contar para el desarrollo ordinario de sus actividades, el dominio de las competencias digitales y por lo tanto un correcto aprendizaje, de instrumentos tecnológicos como una computadora. En caso de no contar con los propios, los centros educativos deben otorgar la posibilidad a sus estudiantes de hacer uso de estos. Asimismo, será importante que todos los inmersos en el proceso de aprendizaje reconozcan la existencia de dos factores que pueden incidir favorablemente en la aplicación de las TICS en la educación. En primer lugar, los alumnos universitarios hoy en día; como la mayoría de las personas, no pueden concebir su diario acontecer sin conectarse a internet, pues hay un uso cotidiano de Facebook, WhatsApp, Instagram, etc. Si a este fenómeno se le suma que la mayoría de los estudiantes cuentan con un teléfono inteligente, entonces se abre una excelente oportunidad para aprovechar esa circunstancia con fines didácticos.<sup>697</sup>

A diferencia de generaciones anteriores, debido a la propagación de la tecnología y su utilización de manera común, los alumnos han dejado de percibir progresivamente de manera negativa su incorporación con fines educativos, de

---

<sup>697</sup> Vázquez, Jorge Enrique et al., "Incorporación de las TIC. Una estrategia complementaria en la formación de abogados", *Revista Ratio Juris*, Medellín, Colombia, UNAULA, vol. 11, núm., 2016, p. 138-140.

hecho, en la actualidad se tiene un fenómeno inverso, los educandos; con independencia de la modalidad en que se encuentren cursando sus estudios, desean cada vez más que sea utilizada la tecnología para su aprendizaje, aunque no tengan una idea correcta de cómo se llevará a cabo tal inclusión; sin embargo, por considerarse a sí mismos como nativos digitales se estiman poseedores de los conocimientos adecuados para utilizar las TICS en su aprendizaje.<sup>698</sup>

La incorporación de las TICS en la educación, a pesar de ser una necesidad con motivo de los nuevos requerimientos que la sociedad exige a los profesionales, en el caso concreto a los futuros abogados, debe ser tomada con mucho cuidado por todos los operadores del proceso de enseñanza en las escuelas de derecho. Siendo un factor importante reconocer e identificar las características de los estudiantes actuales, de los alumnos 2.0 que no solo forman parte de un mundo globalizado, sino que interactúan en un contexto lleno de nuevas formas de comunicación y una multiplicidad de recursos tecnológicos. Al ser la mayor parte del estudiantado universitario perteneciente a la denominada generación millennial, caracterizada por tener un vínculo muy cercano con la tecnología; particularmente con el internet, se hace necesario tomar en cuenta estas particularidades con la pretensión de establecer una comunicación adecuada y así generar una sintonía entre educando y docente, de lo contrario, será muy difícil sostener una relación pedagógica verdadera.<sup>699</sup>

El reconocer las características presentes en los estudiantes actuales no debe generar confusiones en los docentes y en las escuelas de derecho, pues a pesar de que los alumnos emplean la tecnología en su vida diaria, es importante reiterar que en su generalidad carecen de experiencia en el uso de entornos virtuales con fines educativos. Incluso hay voces que sugieren sea eliminado el concepto de nativo digital al observar que la mayoría de los estudiantes carecen de un manejo crítico, reflexivo y adecuado de las herramientas, medios y entornos tecnológicos, y que su “acceso a múltiples fuentes de información no significa que

---

<sup>698</sup> Almenara, Julio Cabero, et al., *op. cit.*, p. 17.

<sup>699</sup> Cicero, Nidia, *op. cit.*, p. 93

pongan en juego estrategias de búsqueda, guardado y validación de esta según criterios científicos y académicos.”<sup>700</sup>

Como fue expresado en párrafos anteriores, los alumnos desean la inclusión de la tecnología; no obstante, algunos de ellos tienen una impresión equivocada sobre su utilización por el desconocimiento, pues el uso de las TICS no significa una disminución en el esfuerzo dedicado a sus estudios, por el contrario, requiere una participación aún mayor. Un ejemplo de lo anterior sería una modalidad escolarizada donde los alumnos, en adición a las actividades realizadas en el salón de clases y a las tareas tradicionales, tengan que completar y continuar su formación con el uso de las tecnologías. Lo anterior representa un escenario que sin duda implica una mayor demanda de energía y tiempo para los educandos.

Del mismo modo que es importante identificar la nueva naturaleza de los estudiantes, es relevante hacer que estos reconozcan que un aprendizaje significativo requiere de asumir progresivamente un papel más activo y protagónico en su espacio y tiempo de estudio, de mayor compromiso y responsabilidad. El desarrollo de competencias digitales implica aprovechar las habilidades que tienen los alumnos en el manejo de la tecnología y darles un nuevo enfoque y perspectiva con el propósito que descubran la utilidad de las TICS para la generación de conocimiento y no solo para el entretenimiento.<sup>701</sup>

El mayor protagonismo de los alumnos quizá generará incomodidad en aquellos acostumbrados a desempeñar un rol pasivo; no obstante, con el uso de tecnología o sin ella, un aprendizaje adecuado depende en gran medida de su participación activa, y la inclusión de las TICS implica potencializar el dominio que tienen los alumnos en el uso de las redes sociales, la utilización de sitios para compartir vídeos, la publicación de fotografías, etc., con la idea que sirvan como base para la utilización de blogs, wikis, videoconferencias, entre otras aplicaciones que tienen un impacto mayor en su aprendizaje.<sup>702</sup>

---

<sup>700</sup> Cicero, Nidia *op. cit.*, p. 97

<sup>701</sup> Cicero, Nidia, *op. cit.*, p. 97

<sup>702</sup> Almenara, Julio Cabero, et al., *op. cit.*, p. 18



Las afirmaciones anteriores implican que, para el correcto desempeño de las competencias digitales por parte de los alumnos es imperante que estos cuenten con una capacitación en el uso de las TICS con fines educativos o de aprendizaje, ya que no es suficiente el haber nacido en un ambiente permeado de tecnología. De ahí que se ha sugerido para este propósito que los educandos sean sometidos a un procedimiento de alfabetización digital que los capacite en el uso de recursos y aplicaciones tecnológicas a través del desarrollo de competencias tales como el pensamiento crítico, la autonomía, la iniciativa, el trabajo colaborativo y la responsabilidad individual.<sup>703</sup>

En el segundo capítulo de esta investigación fue señalada la falta de asignaturas de carácter interdisciplinario en los planes de estudios de la licenciatura en derecho. Por lo que en seguimiento a dicha afirmación y en vinculación con lo escrito en los párrafos precedentes, se observa la carencia de cursos de tipo propedéutico que preparen a los alumnos para el uso de tecnologías con fines educativos, de asignaturas que los instruyan en el desarrollo de competencias digitales a implementar en el resto de su formación profesional.

En este orden de ideas, investigaciones llevadas a cabo en la Universidad de Sevilla por Julio Cabero Almenara, han demostrado que los estudiantes que han realizado acciones formativas previas al uso de herramientas tecnológicas con fines educativos no solo tuvieron una mejor respuesta en cuanto al dominio de habilidades técnicas-tecnológicas, sino que también se encontraban más interesados en este tipo de experiencias de aprendizaje. El señalamiento anterior robustece la necesidad de una alfabetización digital de los estudiantes, pues el dominio de las TICS no solo les permitirá utilizar herramientas para un mejor aprendizaje, sino que también impedirá que sean excluidos de la sociedad de la información.<sup>704</sup>

---

<sup>703</sup> Esteve, Francesc, “Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0.”, *La cuestión universitaria*, Madrid, España, Universidad Politécnica de Madrid, núm., 5, 2016, p. 60.

<sup>704</sup> Almenara, Julio Cabero, et al., *op. cit.*, p. 18

Incluso la UNESCO ha reconocido la importancia del conocimiento y manejo de las TICS para el desarrollo social y económico de la humanidad, razón por la que al instaurar el 8 de septiembre como fecha a celebrar el día internacional de la alfabetización, señaló la existencia de un reto adicional en este tópico al referirse a la “alfabetización digital”, exponiendo que la lectura y la alfabetización básica ayudan a tener acceso de los contenidos informativos; sin embargo, también es necesario tener en cuenta a las competencias digitales. Así, la UNESCO, al otorgar su definición de alfabetización, indicó que esta va más allá del saber leer y escribir, también incluye el saber comunicarse en sociedad, destacando que “la alfabetización en sí misma toma muchas formas; impresa, en la pantalla del ordenador, en la televisión, en los afiches y letreros, etc.”<sup>705</sup>

El uso de las TICS para los estudiantes de derecho no solo implica una herramienta que les ayudará a consolidar el dominio de competencias digitales en beneficio de su aprendizaje, lo cual impactará en su futuro desempeño profesional, sino que simultáneamente les otorgará una visión hacia un universo casi infinito de contenidos e información, en el cual la dificultad no será como en antaño su obtención, sino saber qué hacer con tantos y tan variados contenidos. Cómo clasificarlos, ordenarlos, interactuar con ellos, será una labor en la que precisamente el dominio de las propias competencias digitales ayudará a los estudiantes a potencializar su aprendizaje a través del manejo de dicha información con sus profesores y compañeros, creando redes de conocimientos.

Las competencias digitales, conocidas también como transversales o instrumentales buscan incidir en la creatividad e innovación, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación, la colaboración y fundamentalmente el procesamiento de información, habilidades que representan características que deben tener los alumnos de las escuelas de derecho para desempeñarse en el

---

<sup>705</sup> Cebberos Valenzuela, Daniela y Mortis Lozo, Sonia Verónica, “Programa de Alfabetización Tecnológica: Creencias y Uso de las TIC en Adultos”, *Tecnología y aprendizaje. Avances en el mundo académico hispano*, Ciudad Real, España, CclTA, 2017, p. 138

mundo social, académico y laboral. Su incorporación en la licenciatura en derecho no debe ignorarse, pues entidades como la UNESCO o procesos de reforma educativa como el movimiento Tuning; al que ya se ha hecho referencia, reconocen la necesidad de incorporar las competencias digitales en los estudios universitarios con independencia de su área de conocimiento y modalidad académica.<sup>706</sup>

El Diario Oficial de la Unión Europea en este sentido define a las competencias digitales como el “uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustentan en el uso de computadoras para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información y comunicarse, así como, participar en redes de colaboración a través de internet”.<sup>707</sup> Lo más interesante de la definición anterior reside en el punto de la seguridad, elemento fundamental que implica un uso cuidadoso de cualquier tipo de tecnología; sin embargo, la definición que elaboran estudiantes y colaboradores de la Universidad de Guadalajara y la Universidad Politécnica de Catalunya parece más adecuada, y por ello se transcribe a continuación:

“Por tanto, las competencias digitales consisten en la habilidad que desarrolla un individuo al tener como insumos información, dispositivos electrónicos y distintos tipos de aplicaciones tecnológicas, para interiorizarlas en un proceso que requiere de trabajo intelectual, habilidades y destrezas propias para la búsqueda, obtención y procesamiento de información, decodificada desde un lenguaje dominado que ayude a la comunicación, que en términos de salida exprese los conocimientos tácitos o explícitos adquiridos o construidos y que vuelven a convertirse nuevamente en información para entrar al proceso del sistema”<sup>708</sup>

---

<sup>706</sup> *Ibidem*, p 183

<sup>707</sup> Recomendación del parlamento europeo y del consejo, contenida en el Diario Oficial de la Unión Europea del de 18 de diciembre de 2006, consultado del 26 de junio de 2020 en <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>

<sup>708</sup> Cebreros Valenzuela, Daniela y Mortis Lozo, Sonia Verónica, *op. cit.*, p. 184

Se prefiere esta conceptualización ya que sin duda una competencia digital implica el desarrollo de una habilidad sistémica, la cual presenta en la actualidad muchos y muy variados insumos que no se restringen a una computadora y al internet, sino que estos se integran por información, dispositivos electrónicos, plataformas, aplicaciones, programas, software, etc. Al ser identificadas las competencias digitales como un sistema, todos estos insumos se activan y ponen en marcha mediante un procesamiento intelectual donde la información puede ser analizada, comparada, criticada o desestimada, con el objetivo de generar nuevos contenidos que serán comunicados nuevamente a través de los insumos señalados al inicio.

En consecuencia, es fundamental que los estudiantes de derecho cuenten con las habilidades suficientes para producir, transformar y difundir información con el propósito de allegarse de conocimientos que puedan comunicarse y compartirse desde las distintas aplicaciones que permiten los actuales entornos tecnológicos. Destacando que este reto no es solo para los estudiantes universitarios, sino que requiere de un acompañamiento adecuado por los docentes y los centros educativos, por lo que, de manera previa a señalar diversas propuestas prácticas para la implementación de las TICS en la educación jurídica, se hará una revisión del papel que desempeñan los docentes en la adquisición de las competencias digitales de sus alumnos.

##### *5. Los docentes y las competencias digitales*

Dentro de esta investigación se han descrito las características que debe tener el docente del derecho, haciendo énfasis en las nuevas habilidades y competencias que debe poseer con el propósito de ceder su lugar como centro del proceso educativo al alumno. Esta no es una tarea sencilla para los profesores, pues requiere una gran dedicación e incluso de un esfuerzo aún mayor al existir la necesidad de incorporar el uso y aplicación de las TICS en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior, permite identificar la configuración de un profesor Hércules; guardando las proporciones que la analogía a la figura elaborada por Dworkin representa, ya que la calidad de la educación jurídica requiere no solo de un docente que domine la sustancia de la asignatura que imparte, sino que

también exige el uso de una diversidad de estrategias didácticas, y si ello no fuera suficiente reclama la aplicación de las TICS en sus actividades académicas.

Bajo este nuevo escenario se observa un reto enorme para cualquier profesional del derecho que decida dedicarse a la labor docente, pues sí se desea brindar una educación de calidad, se deberá excluir al profesor conservador, caracterizado por una disposición negativa al cambio. El docente que pretenda seguir recitando monólogos frente al grupo será sustituido irremediable y gradualmente por profesores de mayor tendencia futurista, profesionales que dominen técnicas didácticas innovadoras y posean un mayor conocimiento tecnológico.<sup>709</sup> Como acertadamente lo expresa Begoña Gros “la profesión docente del siglo XXI poco tendrá que ver con la imagen de un profesor subido a la tarima e impartiendo su clase frente a un grupo de alumnos”.<sup>710</sup>

Los docentes del derecho deben contar con la capacidad para identificar cómo las TICS pueden ser útiles para que los alumnos adquieran las competencias que su profesión requiere y seleccionar dentro de la multiplicidad de opciones que ofrece la tecnología las adecuadas para lograr este propósito. Dicho discernimiento no será espontáneo, se debe recordar que los profesores son inmigrantes digitales y como tales deberán trabajar arduamente por convertirse en los docentes 2.0 que la actualidad reclama. Como lo expresa Daniela Dora Rocha de la Universidad de Buenos Aires, los profesores deberán “aggiornarse”, es decir, actualizarse para descubrir la forma de llegar a sus estudiantes.<sup>711</sup>

La tarea descrita en el párrafo anterior representa un triple reto para el académico. En primer lugar, probablemente el docente utilice la tecnología para

---

<sup>709</sup> Holgado Sáez, Christina, “Las nuevas tecnologías en los estudios de Derecho en el marco del EEES: sugerencias didácticas de actividades colaborativas con entornos virtuales”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, Málaga, España, núm. 3, 2011, p. 94

<sup>710</sup> Gros Salvat, Begoña, *El ordenador invisible-Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*, Barcelona, España, GEDISA, 2000, p 10.

<sup>711</sup> Dora Rocha, Daniela, *op. cit.*, p. 12

actividades cotidianas relacionadas con el entretenimiento o la transición básica de información mediante correos electrónicos, tal y como sucede con sus alumnos. Ante tal situación será indispensable que identifique la diversidad y pluralidad de las tecnologías de la comunicación y la información existentes, las comprenda y pueda hacer un manejo adecuado de ellas. Una vez que haya superado esta primera etapa el educador debe asumir el compromiso de mantenerse actualizado, pues continuamente surgen nuevas herramientas que pueden aportar mucho para las actividades académicas, muestra de ello es la plataforma *zoom*, la cual hasta hace poco tiempo era totalmente desconocida para muchos y en la actualidad ha sido utilizada por diversas instituciones y organizaciones ante la emergencia sanitaria.

712

Una vez que el docente conoce diversas plataformas o programas, el siguiente paso será identificar de qué manera estas herramientas le serán de utilidad para la planificación, programación y desarrollo de su actividad académica. Asimismo, deberá ubicar la serie de beneficios que el uso de esta tecnología puede aportar para el progreso de su clase y el impacto que tendrá en el aprendizaje de sus alumnos. Retomando el ejemplo de *Zoom*, una vez que el académico ha dominado su funcionamiento, deberá identificar como aplicar esta herramienta con fines educativos, considerando quizá verificar la expresión oral de sus alumnos, evaluar su capacidad de redacción a través del chat que integra esta plataforma o quizá incentivar el intercambio de información que posibilita esta modalidad de videoconferencia.<sup>713</sup>

Es importante que antes de implementar el uso de determinadas herramientas derivadas de las TICS, el educador realice una reflexión sobre la

---

<sup>712</sup> Suárez, Enrique Luis, "Algunas Ideas para fortalecer la implementación de las TIC's en el proceso de aprendizaje" *III Jornadas de Enseñanza del Derecho 9 y 10 de septiembre de 2013: Implementación de TIC's en la enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, Argentina Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires, 2013, p. 5

<sup>713</sup> *Ídem*.

realidad académica y socioeconómica de sus alumnos, así como del soporte institucional con que contará para la aplicación de las actividades que tiene contemplado implementar. Lo anterior le permitirá identificar si sus estudiantes cuentan con los conocimientos indispensables para el desarrollo y ejecución de las estrategias de aprendizaje que ha diseñado el profesor a través de las TICS, pues en caso de que esto no sea así, deberá instruir rápidamente a sus estudiantes en su utilización en caso de que el tiempo lo permita o considerar otras estrategias que impliquen un menor uso de la tecnología, aunque esta no sería una alternativa altamente recomendable.

El profesor también debe hacer una lectura previa de las posibilidades reales de acceso de sus estudiantes a la tecnología que se desea utilizar para el desarrollo de las actividades de aprendizaje que encomendará, pues de no llevar a cabo este análisis exploratorio se producirá un doble efecto negativo, pues por un lado los educandos sentirán un alto grado de frustración al no poder satisfacer los requerimientos del profesor y por otra parte, el tiempo y esfuerzo invertido por el docente serán estériles al no poder ejecutar los alumnos las labores diseñadas para su aprendizaje. En este escenario es importante conocer los recursos con que cuenta la institución académica correspondiente, pues tal vez a través de estos se puedan desempeñar las actividades indicadas por el docente.<sup>714</sup>

El Profesor Hércules, conoce de tecnología, la utiliza en beneficio del aprendizaje de sus alumnos e identifica la capacidad de sus estudiantes en la ejecución de las actividades que les encomienda. Este tipo de profesor no se estresa ante el impacto que tiene la tecnología en su actividad docente, al contrario, encuentre en esta constante actualización un incentivo en su labor. Identifica que es importante que los alumnos desarrollen competencias digitales para su desarrollo profesional, sin que ello implique la realización de un esfuerzo mínimo en sus estudiantes o una dependencia hacia la tecnología, pues un profesor que cuente con estas cualidades “sabrà delimitar, organizar y planificar sus experiencias de

---

<sup>714</sup> *Ídem.*

aprendizaje de forma que no haya desfases ni estrategias poco dinámicas y que no representen un reto para el alumno”.<sup>715</sup>

El hecho que los educadores del derecho hagan uso de las TICS como acertadamente lo señalan Santiago Castro y Belkys Guzmán, representa una multiplicidad de ventajas, dentro de las cuales destacan contar con una mayor fuente de recursos educativos, fomentar la interacción individual y grupal con sus alumnos, facilitar la evaluación, promover la actualización profesional y una mayor posibilidad de contacto con otros profesores o instituciones académicas. Asimismo, las TICS estimulan diferentes sentidos y en consecuencia diversos estilos de aprendizaje por el alto contenido de sonido, música, imágenes y videos, ampliando así los canales por los cuales el docente trasmite información y en consecuencia aumentan las probabilidades de una captación adecuada por parte de sus alumnos en beneficio de su aprendizaje.<sup>716</sup>

El profesor de derecho debe generar una constante exposición de sus estudiantes a recursos multimedia, simulaciones, presentaciones, contenidos audiovisuales, sistematización de información adquirida en la web, foros de discusión, plataformas virtuales, tutorías, blogs, redes sociales, entre otros, con el propósito de utilizar estos entornos en la consolidación de las estrategias didácticas previamente diseñadas. Lo anterior con un doble objetivo, el primero y sin duda más importante, lograr el aprendizaje adecuado de sus alumnos a través de una participación activa, aprovechando la disponibilidad de dispositivos digitales en cualquier momento del día, ya sea durante su estancia en los centros educativos, en sus traslados o desde sus hogares. En segundo lugar, el uso de estos recursos

---

<sup>715</sup> Castro, Santiago, et al., “Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje”, *Laurus: Revista de Educación*, Caracas, Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, vol. 13, núm. 23, 2007, p. 222.

<sup>716</sup> *Ídem*.



permitirá compartir con otros educadores su implementación y resultados en búsqueda de una retroalimentación que posibilite la mejora.<sup>717</sup>

No pasa desapercibido que hay muchos académicos que desde hace tiempo hacen uso de las TICS en su labor docente por iniciativa propia sin que sus instituciones les hayan sugerido incorporarlas en sus actividades. Esta actitud sin duda es digna de reconocimiento; no obstante, al ser decisión independiente de los profesores el uso de las TICS, su acercamiento a estas herramientas se ha dado de manera autónoma o autodidacta, lo cual genera la posibilidad que estas no sean utilizadas de manera adecuada o quizá no se obtengan todos los beneficios que pueden otorgar a los procesos de enseñanza y aprendizaje.<sup>718</sup>

Por lo señalado en el párrafo anterior, es importante identificar aquellas prácticas que llevan a cabo los académicos a través del uso de las TICS, pero que no necesariamente son positivas para el proceso educativo. La afirmación anterior implica que en el uso de la tecnología se tiene a dos tipos de docentes, por un lado, se encuentran los profesores con una visión más transmisiva o tradicional de la enseñanza y del aprendizaje, los cuales suelen utilizar las TICS principalmente para compartir y reproducir contenidos, mientras que por otro lado se encuentran aquellos que tienen una visión más activa o “constructivista” que buscan utilizarlas para promover la participación de sus alumnos. El profesor Hércules forma parte de esta segunda clase.<sup>719</sup>

---

<sup>717</sup> Dora Rocha, Daniela, *op. cit.*, pp. 12-13.

<sup>718</sup> Mendoza Rojas, Hubert James, et al., “Uso docente de las tecnologías de la información y comunicación como material didáctico en Medicina Humana”, *Investigación en educación médica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Medicina, vol. 7, núm. 26, 2018, p. 57

<sup>719</sup> Roig-Vila, Rosabel, et al., *Memorias de las redes de investigación en docencia universitaria que pertenece al Programa Redes -I3CE de investigación en docencia universitaria del curso 2016-17*, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante, Alicante, España, 2017, p. 1074.

Se ha observado que, si bien los académicos usan la tecnología, generalmente es con fines profesionales o de investigación y no especialmente de enseñanza. Esta situación se replica en muchos entornos académicos donde la entrega consiste en los mismos materiales que anteriormente se otorgaban mediante fotocopias, pero ahora se proporcionan mediante un soporte distinto, lo cual implica solamente cambiar un formato por otro. Al respecto acertadamente Christina Holgado Sáez de la Universidad de Cádiz señala que es muy elevado el profesorado que aprovecha los entornos digitales como escaparate de sus materiales a modo de repositorio, colocando solo apuntes en formato word, pdf o power point, o enlaces a páginas webs para que sean consultadas por sus alumnos.

720

La ejecución de conductas como la señalada en el párrafo anterior en nada abona a la mejora del proceso educativo, si bien facilita el acceso a los materiales, este tipo de acciones a pesar de hacer uso de las TICS tiene como fundamento el modelo didáctico tradicional basado en la transmisión de información, situación que se percibe de inmediato como una actividad anacrónica en virtud que la obtención de información ya no es un problema. El profesor que use adecuadamente la tecnología con el propósito que sus estudiantes adquieran las competencias que requiere la profesión jurídica debe encaminar su esfuerzo en la creación de actividades diversas cuyo protagonista sea el alumno tanto de manera individual como grupal y concentrarse en la selección de contenidos adecuados más que en su sola trasmisión.<sup>721</sup>

Como se puede apreciar el académico debe abandonar el rol de proveedor único de contenidos y fuente principal de información, ya que esta no solo se encuentra disponible de forma vasta e inmediata a través de las múltiples plataformas que otorga el internet, sino que es demasiado y se vuelve obsoleta rápidamente, lo cual puede generar confusión en los educandos. Una de las tareas del docente al respecto será proporcionar al estudiante los criterios necesarios para

---

<sup>720</sup> Holgado Sáez, Christina, *op. cit.*, p. 98

<sup>721</sup> *Ídem.*

saber buscar, encontrar y seleccionar la información que necesita para convertirla en conocimiento, bajo esta dinámica se identifica con claridad que el objetivo principal de la educación no es memorizar información, sino saber encontrarla y analizarla; como se ha reiterado a lo largo del presente capítulo, de forma que este ejercicio genera de manera recurrente en el estudiante la adquisición de las competencias descritas en la presente investigación.<sup>722</sup>

Lo anterior no reduce la importancia de la actividad docente, al contrario, le otorga mayor responsabilidad al no consistir únicamente en la trasmisión de contenidos, pues el transformarse en mediadores, facilitadores y arquitectos de una vasta estructura de estrategias didácticas con el objetivo de reivindicar al alumno como protagonista de la búsqueda, la construcción y la comunicación del conocimiento sin duda es y será una labor de gran compromiso e incluso una gran capacidad de planeación para marcar e intuir el ritmo de trabajo con sus estudiantes. Bajo el enfoque que se sugiere el profesor pasa de ser transmisor de sus conocimientos a ser un orientador y dinamizador del proceso de aprendizaje de los alumnos.<sup>723</sup>

Es necesario apuntar que el abandono del académico como fuente y conocimiento no implica dejar al alumno en la deriva en un mar extenso de información, pues al actuar el docente de derecho como mediador, parte de sus actividades como facilitador será seleccionar, estructurar, organizar y jerarquizar los conocimientos, por lo que su tarea será incidir como un punto de conexión; a través de las estrategias didácticas que hagan uso de las TICS, entre los contenidos y el

---

<sup>722</sup> Delgado, Ana María y Oliver, Rafael, *Enseñanza del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación*, Barcelona, España, Universidad Oberta de Catalunya, 2003, pp. 8-10

<sup>723</sup> Ríos Ruiz, Alma de los Ángeles, “Tecnologías de la Información y Comunicación (Tic's) en la educación superior a distancia en México: estudios de derecho, retos y oportunidades”; *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, Maracaibo, Venezuela, Universidad del Zulia, vol. 12, núm. 3, 2015, pp. 136-137

aprendizaje con la intención de incorporarlos en la estructura cognitiva del estudiante mediante su análisis, debate, discusión, comparación, entre otros ejercicios cognitivos.<sup>724</sup>

El profesor Hércules que se busca para la educación jurídica, además de ser facilitador o mediador, debe ser un motivador y estimular en sus educandos una actitud dinámica que favorezca una continua colaboración en las diversas actividades que le serán encomendadas. Al respecto no se debe olvidar que parte de las características del aprendizaje significativo es la participación activa del estudiante, situación que, adicionada a su gusto por el uso de las tecnologías, debe ser aprovechada por el profesor para mantener la atención del alumno mediante debates con temas controversiales, discusión sobre normas y criterios jurisprudenciales, entre otras actividades que pueden llevarse a cabo mediante el uso de las TICS.<sup>725</sup>

El uso de las nuevas tecnologías incrementa la posibilidad de interacción entre alumnos y profesores tanto de manera individual como grupal, así como entre los propios estudiantes. Lo anterior genera altas expectativas en la realización de actividades de aprendizaje que de otra manera sería muy difícil llevar a cabo por las barreras geográficas o temporales, hecho que incidirá positivamente en la formación del futuro profesional del derecho al dotarlo de competencias para trabajar en equipo a través del uso de la tecnología y beneficiará indirectamente a los profesores, pues contarán con mayores elementos para evaluar sus cursos, pues el examen no será el único elemento a considerar, también deberán tomar en cuenta la realización de actividades en equipo, la participación en debates, foros de discusión, la creación colaborativa de blogs, videos de YouTube, por mencionar algunas actividades.

En este punto es importante insistir que los académicos deben identificar con claridad el papel que juegan las TICS en la actualidad para los procesos de enseñanza y principalmente de aprendizaje del derecho, pues se debe recordar que

---

<sup>724</sup> Bustos González, Atilio, *op. cit.*, pp. 88-89.

<sup>725</sup> Delgado, Ana María y Oliver, Rafael, *op. cit.*, pp. 8-10

son una herramienta para el desarrollo de las competencias digitales de los alumnos, las cuales no deben confundirse con los objetivos principales de la educación jurídica consistentes principalmente en la generación de competencias específicas para identificar la realidad y su vinculación con el derecho como artífice para la solución de problemas que la sociedad actual demanda, las cuales sin duda deben ser sumamente creativas y críticas en virtud de la dinámica actual.<sup>726</sup>

Finalmente, es relevante señalar que la formación del profesor Hércules sin duda alguna puede darse de manera autónoma o autodidacta como fue señalado en párrafos anteriores; sin embargo, es oportuno que las instituciones educativas, las escuelas de derecho elaboren un plan o programa de capacitación; como se ha señalado a lo largo de la presente investigación, en el cual sin duda alguna deberán estar presentes tópicos relacionados con los fundamentos teóricos y metodológicos de la tecnología educativa aplicada al derecho, métodos de enseñanza y aprendizaje mediante el uso de las TICS, aprendizaje autónomo y colaborativo, así como sistemas de aprendizaje en entornos virtuales.

Este compromiso por la generación de un docente superior sin duda alguna requiere una mayor dedicación, esfuerzo y una constante actualización para los académicos, lo que incide en un aumento del tiempo de planeación para el docente y una carga de trabajo adicional, la cual no siempre es reconocida y valorada por la comunidad educativa y por las administraciones. Muestra de ese compromiso ha sido la ardua labor que han desempeñado los educadores con motivo de la contingencia sanitaria originada por el COVID-19, quienes han tenido que adaptarse rápidamente al uso de la tecnología en beneficio de sus alumnos y que con independencia de la institución o nivel educativo merecen un reconocimiento.

Una vez hecha la revisión de las TICS en la educación, la necesidad de incorporar en los estudiantes el desempeño de competencias digitales e indicar las características de los docentes para el éxito bajo este entorno tecnológico, se hará la descripción de las once herramientas tecnológicas más usadas en la educación superior, en los últimos cinco años utilizando para ello el ranking elaborado por Jane

---

<sup>726</sup> Suárez, Enrique Luis, *op. cit.*, p. 9

Hart del Centro de Tecnologías de Aprendizaje y Desempeño, quien desde 2007 ha estado compilando una lista anual de las herramientas digitales más utilizadas para el aprendizaje en la educación superior a partir de los resultados de una encuesta abierta en internet.<sup>727</sup>

## *6. Las diez herramientas tecnológicas más usadas en la educación superior*

### *A. YouTube*

Sitio Web: [www.youtube.com](http://www.youtube.com)

Costo: Gratis

Disponibilidad: En línea

Descripción general: YouTube es un sitio web que fue ideado originalmente para compartir videos. Derivado de la sencillez para realizar esta actividad cualquier persona puede subir material de muy diversa índole, hecho que aunado a las diversas herramientas con que cuenta la convierten en una excelente herramienta para el aprendizaje.

Sugerencias de uso:

#### a. Tutoriales

Si se desea saber cómo hacer algo, YouTube es una herramienta excelente para encontrar respuestas rápidas y de forma visual a las interrogantes de cualquier persona sobre casi cualquier tema. Así, una gran cantidad de los videos que se encuentran en esta plataforma corresponden a tutoriales, lo cuales describen paso a paso, generalmente en un lenguaje simple; cómo realizar una actividad, lo cual es sumamente valioso cuando se traslada al campo jurídico, donde los alumnos pueden ver videos que describen cómo elaborar una demanda de amparo, un juicio en materia civil o una denuncia. Asimismo, las posibilidades son mucho mayores cuando los profesores incorporan la elaboración de estos tutoriales como parte del material para las asignaturas que imparten.

#### b. Repositorio de material

---

<sup>727</sup> Información consultada el 10 de agosto de 2020 en <https://www.toptools4learning.com/edu100/>

Con el objetivo de diversificar las fuentes o canales de comunicación con los estudiantes, YouTube no solo posibilita que profesores puedan colocar videos del contenido de sus clases en esta plataforma o contar de inmediato con la opinión de expertos en temas particulares, sino que también es posible elaborar comentarios sobre lo que se visualiza, generando en consecuencia un intercambio de ideas, información y retroalimentación entre el profesor y los alumnos. Hay que destacar que el hecho que cualquier persona o institución pueda subir material no demerita la calidad de este, pues es una herramienta tan valiosa que las mejores universidades del mundo cuentan con sus respectivos canales de YouTube.<sup>728</sup>

#### c. Creación de contenidos por los alumnos

Crear un canal de YouTube y subir videos es tan fácil y sencillo que incluso se puede hacer mediante teléfonos inteligentes, lo cual posibilita que la generación de contenidos para esta plataforma se pueda utilizar para el desarrollo de una estrategia de aprendizaje donde los alumnos expongan de manera individual o grupal los resultados de sus tareas, trabajos, actividades, investigaciones o incluso la creación de sus propios tutoriales donde expliquen los requisitos para un medio de impugnación o las etapas de un proceso, por dar unos ejemplos. Solo se necesita contar con una cuenta de Google y comenzar a generar contenido, el cual puede ser distribuido para todo el público o solo de manera privada.

#### d. Videos interactivos

YouTube, no solo permite editar los videos que se deseen subir a esta plataforma a través de la inclusión de sonidos, imágenes o texto. También permite crear videos interactivos donde aquellos que visualizan el video deben contestar una serie de preguntas para seguir viéndolo. Esta modalidad permite una mayor interactividad con la persona que revisa el video, ya que no basta solamente con observarlo, sino que debe llevar a cabo un ejercicio intelectual. Así un profesor de

---

<sup>728</sup> Donald Clark, What should schools, colleges and Universities do in September? ...7 actionsn, consultado el 20 de julio de 2021 en <http://donaldclarkplanb.blogspot.com/search?q=20+uses+of+youtube>

Derecho Romano puede subir un video en el cual explique las diferentes épocas de Roma y colocar en cierto punto una pregunta de carácter opcional para identificar si el alumno puede distinguir la monarquía, de la república o el imperio. Esta función de YouTube desconocida por muchos generará sin duda un mayor interés en los estudiantes.<sup>729</sup>

e. Discusiones y debates

Al ser YouTube una plataforma con una gran cantidad de contenidos en diversas áreas del conocimiento representa una gran fuente de recursos para el análisis y la generación de discusiones o debates. A través de esta plataforma se pueden recopilar las diferentes posturas sobre temas relevantes y actuales, como lo es por ejemplo el impuesto sobre las plataformas digitales. Recoger los puntos de vista de aquellos que están en contra, de quienes defienden este impuesto, los comentarios de expertos o especialistas, será de utilidad para que los alumnos identifiquen los componentes trascendentales en tópicos como este y puedan construir un criterio propio y expresar de manera oral o escrita su punto de vista, así como las consecuencias jurídicas de las figuras que analiza.

*B. PowerPoint*

Sitio Web: [microsoft.com/powerpoint](https://microsoft.com/powerpoint)

Costo: Comercial y versión de prueba gratuita

Disponibilidad: Para descarga o en línea a través del Office365

Descripción general: Es una aplicación hecha por Microsoft que permite la creación de presentaciones multimedia mediante el uso de texto, imágenes, fotografías, gráficos y otros objetos. Estas presentaciones pueden verse en una computadora personal, un teléfono inteligente o incluso a través de pantallas o proyectores.

Sugerencias de uso:

a. Presentaciones

---

<sup>729</sup> Video de YouTube desarrollado por inspiraTICs, Vídeo tutorial Preguntas Interactivas YouTube, consultado el 24 de julio de 202 en <https://www.youtube.com/watch?v=brZpTPTh1MY>



Con el objetivo de agregar elementos de carácter visual a las exposiciones de los profesores, desde hace ya bastante tiempo son utilizadas las presentaciones de PowerPoint en las escuelas de derecho; no obstante, su uso ha sido desvirtuado utilizando esta herramienta solo como un *telepronter* para la lectura del docente. La esencia de las presentaciones no reside en el texto, sino en las imágenes, en el material visual acompañado de explicaciones por parte del académico que generen reflexión, discusión y debate en sus alumnos.

No pasa desapercibido que a diversos estudiantes les desagrada el uso de PowerPoint por sus profesores; sin embargo, esto se debe a una mala práctica en su instrumentación, pues la posibilidad de compartir imágenes, videos y audios sin duda alguna potencia la facilidad de comprensión de los temas a tratar en clase, ya que es más fácil saber cómo es una sala de juicios orales al observar una imagen, o entender cómo se lleva a cabo una audiencia a través de la reproducción de un video. Por ello, a pesar de la existencia de nuevas aplicaciones, PowerPoint sigue siendo una herramienta adecuada para el aprendizaje, pues de manera sencilla permite proyectar elementos multimedia, es posible compartir las diapositivas con cualquier dispositivo tecnológico e incluso generalmente son utilizadas como material de consulta por parte de los educandos.

Con la finalidad de obtener el máximo beneficio de las presentaciones, se proponen tres sugerencias para potencializarlos. En primer lugar, se recomienda evitar la colocación de demasiada información, la clave está en colocar imágenes que causen impacto acompañadas de poco texto, si se coloca mucha información o esta no es del todo relevante los alumnos no sabrán hacia dónde dirigir su atención. En segundo término, cuando se haga uso de conceptos complejos, será útil hacer uso de figuras análogas, colocando imágenes que los alumnos puedan reconocer con facilidad y finalmente, en tercer lugar, es importante etiquetar los temas que se están analizando para que los alumnos eviten confundirse y puedan

identificar qué relación guardan las imágenes y texto que se presenten con el tema que se estudia<sup>730</sup>

#### b. Slideshare

Así como YouTube no solo es una aplicación para la reproducción de videos, sino que permite crear comunidades con intereses particulares a través del material que pueden subir tanto profesores como estudiantes, existe un sitio web denominado Slideshare que permite a sus usuarios subir presentaciones. El uso de PowerPoint a través del sitio descrito si bien favorece la exposición de los materiales de los profesores en beneficio de la divulgación del conocimiento, también puede ser usado para la motivación de trabajo colaborativo. Bajo este escenario, los alumnos deberán organizarse no solo para elaborar presentaciones y exponerlas únicamente frente al grupo; sino que también pueden subirlas a Slideshare con el propósito de compartir su trabajo con un mayor número de personas interesadas con el tema, lo cual seguramente los incentivará a realizar un mayor esfuerzo en su actividad por la exposición y divulgación que tendrá su trabajo, el cual a través de este sitio de internet también puede ser objeto de comentarios, situación que sin duda servirá de retroalimentación a los estudiantes.

#### c. Creación de videos

PowerPoint no sirve solo para crear presentaciones, sino que también permite generar videos, lo cual es una función para muchos desconocida. Así tanto alumnos como profesores, al elaborar sus diapositivas pueden transformarlas en videos donde sean agregadas narraciones de los expositores, e incluso un pequeño recuadro en donde aparezca el presentador explicando y desarrollando cada uno de los temas que se muestran a lo largo de las diapositivas. Estos videos pueden ser posteriormente colocados en una plataforma como YouTube, lo cual sin duda representa una actividad atractiva ya que no se necesita ser un profesional para generar videos que incluyan al presentador, imágenes y texto, solo se necesita una

---

<sup>730</sup> News Center LATAM, Cómo y por qué usar PowerPoint en la escuela consultado el 20 de julio de 2020 en <https://blogs.windows.com/latam/2012/02/08/cmo-y-por-qu-usar-powerpoint-en-la-escuela/>

PC con cámara web y PowerPoint. El hecho que los alumnos lleven a cabo esta actividad para la presentación de sus trabajos, tareas o investigaciones, sin duda alguna incentivará al aprendizaje por su singularidad.<sup>731</sup>

#### d. Ebook

Con la evolución de la tecnología, contrario a lo que se pensaba los libros no desaparecieron, sino que diversificaron los soportes en los que se encuentran, muestra de ello es el ebook o libro electrónico. Si bien existen plataformas que contienen un amplio catálogo de ebooks mediante el pago de una membresía, también los es que el uso de lectores como acrobat reader; disponible para cualquier dispositivo electrónico de manera gratuita, permite la visualización de libros electrónicos. Ahora bien, contrario a lo que se podría pensar, la creación de un ebook atractivo e interesante no requiere de conocimientos especializados, pues PowerPoint hace posible que se puedan crear estos materiales de manera sencilla. Ya sea que la finalidad sea que el profesor lo utilice como un medio más para transmitir los recursos de la asignatura que imparte, o que la creación de un libro electrónico sea una actividad de aprendizaje para los estudiantes de derecho, PowerPoint permite exportar contenido en formato PDF, lo cual permitirá visualizarlo en cualquier dispositivo, situación que sin duda representa una alternativa importante para acceder al material de estudio en cualquier lugar y momento.<sup>732</sup>

#### C. *Google Docs/Drive*

Sitio Web: [google.com/docs](https://www.google.com/docs)

Costo: Gratuito

Disponibilidad: En línea

---

<sup>731</sup> Video de YouTube desarrollado por TotemGuard - Meritxell Viñas, Cómo crear un video desde PowerPoint con audio y webcam, consultado el 26 de junio de 2020 en <https://www.youtube.com/watch?v=1exQ4lcK6TA&t=36s>

<sup>732</sup> Video de YouTube desarrollado por VideoComunicando, Como Crear Una Cover Para ebook con PowerPoint, consultado el 26 de junio de 2020 en <https://www.youtube.com/watch?v=9WLwxb0YPzY>

Descripción general: Google Docs es una aplicación que permite elaborar documentos, presentaciones u hojas de cálculo y guardarlos en una nube denominada Google Drive, la cual es una aplicación independiente que permite almacenar información y compartirla e incluso posibilitan que varias personas trabajen sobre un mismo documento al mismo tiempo. Al contar con una cuenta de Gmail se puede hacer uso de estas aplicaciones sin ningún costo.<sup>733</sup>

Sugerencias de uso:

*a. Trabajo Colaborativo*

Una de las competencias que debe poseer el profesional del derecho y requiere ser incentivada desde su formación académica es el trabajo en equipo o también denominado, trabajo colaborativo; sin embargo, para muchos estudiantes esta actividad se torna poco atractiva en razón que generalmente los alumnos suelen repartirse los temas a desarrollar, acuerdan enviar cada uno su parte a la persona que será la responsable de integrarlo, darle formato e imprimirlo. Esta manera de ejecutar actividades en equipo no satisface los objetivos planteados por el profesor, no solo por la falta de congruencia en el trabajo producto de la actividad encomendada, sino por la falta de colaboración entre los alumnos involucrados, por lo cual debe considerarse una mejor manera de realizar esta tarea.

Ante la situación descrita en el párrafo anterior una herramienta sumamente valiosa es Google Docs, la cual no solo permite elaborar documentos, hojas de cálculo o presentaciones en línea sin la necesidad de descargar ningún programa e incluso mediante dispositivos portátiles como tabletas o teléfonos inteligentes. Esta herramienta permite compartir los documentos con otras personas, las cuales puede editar de manera conjunta y simultánea el documento en tiempo real, tendiendo para esta actividad la posibilidad de comunicarse mediante el chat para el intercambio de impresiones sobre el documento que se encuentran elaborando.

Google Docs permite insertar en el documento que se elaboran diversas anotaciones, así como realizar una revisión de las diversas modificaciones que se

---

<sup>733</sup> CPR Mar Menor - El Mundo Google, Google Docs en el aula, consultado el 26 de junio de 2020 en <https://sites.google.com/site/rmipasico/google-docs-en-el-aula>

han hecho al documento, las cuales se guardan automáticamente evitando así la pérdida de información. Lo anterior sin duda alguna brinda una excelente oportunidad para que el profesor revise a detalle la intervención que cada uno de los alumnos realice en el desarrollo de la actividad correspondiente, evitando así que un solo alumno asuma la responsabilidad del proyecto, como suele ocurrir. También permite hacer comentarios del trabajo de sus alumnos con el propósito que estos sean atendidos para la concreción del proyecto encomendado.

A través de Google Docs el trabajo en equipo es una realidad que puede ejecutarse tanto en las aulas de las escuelas de derecho, como fuera de ellas. Por ejemplo, un profesor podría encargar a sus alumnos la simulación de un juicio de amparo indirecto, otorgando a unos alumnos la responsabilidad de llevar el papel del quejoso, a otros la tarea jurisdiccional y al resto el rol como autoridad responsable. Google Docs permitiría a los estudiantes trabajar en un mismo documento cada una de las actuaciones en equipo de conformidad al rol establecido bajo un escenario controlado y con la inserción de comentarios e indicaciones por parte del profesor, el cual podrá verificar y evaluar la participación de cada uno de sus estudiantes en virtud de las aportaciones hechas al documento. Así al final del curso se tendría un expediente totalmente armado, en el cual no solo los educandos obtuvieron un aprendizaje práctico sobre el juicio de amparo, sino que trabajaron en equipo para desempeñar cada uno de los roles atribuidos.

Sin duda alguna Google Docs es una herramienta sumamente valiosa para los estudiantes de derecho, ya que no solo les permite elaborar documentos útiles para sus diversas actividades de manera gratuita y almacenarlos en su propia nube para su posterior consulta desde cualquier sitio sino que lo mejor es que pueden realizar estas acciones desde sus teléfonos inteligentes, pudiendo así prescindir de una computadora y en consecuencia puede hacer sus trabajos individuales o en equipo en el aula, su casa, el transporte o cualquier lugar en el que se encuentre.

#### *D. Word*

Sitio Web: [microsoft.com/word](http://microsoft.com/word)

Costo: Comercial y versión de prueba gratuita

Disponibilidad: Para descarga o en línea a través del Office365

Descripción general: Microsoft Word es quizá el procesador de texto más popular en el mundo. El cual es utilizado frecuentemente en instituciones educativas, negocios e incluso en el hogar. Microsoft Word permite al usuario escribir textos, monografías, artículos de una manera ordenada, otorgando la posibilidad de elegir el formato de letra, agregar tablas, imágenes, entre otros elementos.<sup>734</sup>

Sugerencias de uso:

a. Blog

La función básica de Word es la creación de textos, lo cual, si bien ayuda a la ejecución de diversas actividades de aprendizaje, en adición a otras aplicaciones puede potencializar esta tradicional herramienta. Una de estas posibilidades consiste en ligar una cuenta de blog con Word, para que los textos realizados a través de esta aplicación de Microsoft se puedan publicar directamente en el blog vinculado. Cabe precisar que un blog es una página web con un diseño generalmente sencillo dedicado a almacenar de manera cronológica; del más reciente al más antiguo, notas o textos de temas concretos y particulares, lo positivo de los blogs a diferencia de una página web tradicional, es que existen muchas opciones gratuitas, las cuales facilitan su creación ya que no es necesario pagar por tener un dominio o un sitio en internet.

Bajo esta modalidad, el docente del derecho podría encargarse que sus alumnos de forma grupal o individual creen su propio blog y de manera semanal suban a través de Word diferentes “entradas” a su blog, en las que se realice el análisis de una figura jurídica, la opinión sobre una ley, el comentario sobre una jurisprudencia, la síntesis de una resolución judicial, etc. Esta actividad no solo incentivará su capacidad de redacción y expresión, sino que permitirá a los alumnos obtener una retroalimentación tanto de sus compañeros como de otras personas que realicen comentarios en el blog, lo cual desarrollará su capacidad crítica y de análisis. Adicionalmente a ello, al final del curso los alumnos contarán con una vasta

---

<sup>734</sup> Concepto.de, Concepto de Microsoft Word, consultado el 26 de julio de 2020 en <https://concepto.de/que-es-word/>

información que les será de utilidad para preparar su examen, la cual estará disponible en la red para su consulta en cualquier momento.

#### b. Audio Libro

Una de las principales características del uso de las TICS en la educación es la diversidad de materiales de consulta a disposición de los alumnos con la intención que estos cuenten con mayores canales para allegarse de información. Así, los profesores no solo pueden generar documentos o videos, sino que también pueden crear fácilmente audiolibros para sus alumnos. Para este caso, en primer lugar, se tendría que generar en un documento en Word el texto que se desea convertir en audiolibro, hecho lo anterior, a través de un programa de descarga gratuita denominado balabolka, se coloca el texto previamente elaborado y de manera muy sencilla, tan fácil como guardar un archivo, se guarda el audio, ofreciendo para este propósito diferentes formatos, aunque el más común es el MP3.

La posibilidad de contar con audiolibros que contengan las lecciones de las clases; por ejemplo, permitiría que los alumnos guarden estos archivos en sus teléfonos inteligentes e incluso sin que tener que acceder a internet puedan reproducirlos. Sería magnifico que los estudiantes en sus trayectos hacia la universidad, antes de entrar a clases hubiesen escuchado sus audiolibros sobre temas de derecho constitucional, fiscal, civil, pernal, etc. Ello incrementaría su nivel de participación en clase y los haría más receptivos a los temas a tratar en ella. Incluso mostrar esta herramienta a los estudiantes les posibilitaría crear sus propios audiolibros de sus apuntes para facilitar su estudio. Sin duda alguna Word en compañía de balabolka son un excelente binomio para el aprendizaje.<sup>735</sup>

#### *E. Zoom*

Sitio Web: [www.zoom.us](http://www.zoom.us)

Costo: Versiones gratuitas y de paga

Disponibilidad: En línea

---

<sup>735</sup> Programa descargable el 03 de agosto de 202 en: <https://balabolka-portable.uptodown.com/windows>

Descripción General: Zoom se define como una aplicación desarrollada para apoyar a las empresas y organizaciones a reunir a sus equipos en un entorno fluido para la obtención de mejores resultados. Expresa que su plataforma de manera sencilla y confiable permite compartir video, voz, así como el uso compartido de contenidos y la posibilidad de tener conversaciones a través del chat que tiene incorporado. Zoom se puede ejecutar en todos los dispositivos móviles y de escritorio, en salas equipadas con sistemas electrónicos e incluso en teléfonos.<sup>736</sup>

Sugerencias de uso:

*a. Clases virtuales*

Zoom se ha convertido en la aplicación favorita para continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje no solo en las escuelas de derecho, sino en muchos otros entornos educativos con motivo de la contingencia sanitaria generada por el COVID-19. El hecho que tanto académicos como alumnos se vieran forzados a suplir las clases presenciales a través del uso de herramientas tecnológicas, ha permitido experimentar con satisfacción las virtudes de este tipo de aplicaciones, destacando zoom por su sencillez y variedad de complementos.

Sin duda alguna la principal característica de zoom es su capacidad para establecer conferencias virtuales con un gran número de participantes, 100 personas durante 40 minutos en su versión gratuita y hasta 1000 durante 24 horas en la versión de paga. Lo anterior permite la interacción entre docentes y alumnos en tiempo real y desde cualquier lugar de manera sencilla, ya que se puede utilizar tanto en computadoras, teléfonos inteligentes, e incluso brinda la posibilidad de escuchar solo el audio mediante un teléfono tradicional; no obstante, el poder ver y escuchar a otros no es la única función de zoom, pues esta aplicación cuenta con diversas herramientas complementarias que sin duda son muy positivas para los procesos de aprendizaje.

A través de Zoom un profesor de derecho podrá agendar con anticipación las reuniones o clases virtuales, las cuales pueden programarse para ser recurrentes.

---

<sup>736</sup> Información consultada el 22 de julio de 2020 en <https://zoom.us/es-es/about.html>



Una vez iniciada la reunión podrá compartir cualquier archivo con sus alumnos, ya sea una ley, una jurisprudencia, o algún artículo de investigación. Asimismo, esta aplicación permite compartir pantalla, lo cual posibilita que los alumnos observen lo que ocurre en el dispositivo del profesor, ya sea que este desee mostrar simultáneamente una presentación de PowerPoint sobre los temas que revisará o incluso decida reproducir un video, podrá hacerlo sin ningún problema, e incluso puede realizar anotaciones o dibujos sobre las imágenes que comparta, mismas que se pueden guardar para enviarlas con posterioridad a los educandos.

Zoom también cuenta con la posibilidad de utilizar una pizarra, así los profesores que suelen realizar anotaciones o esquemas para transmitir sus ideas podrán seguir haciéndolo, colocando a mano alzada, líneas, dibujos, figuras o palabras, elementos que también podrán guardar para compartirlos posteriormente con sus estudiantes. Esta herramienta tan popular incluye también un chat, en el cual pueden interactuar los alumnos con el profesor o entre ellos de forma tanto privada como pública, lo cual sin duda representa una excelente estrategia incluso para realizar trabajo colaborativo durante una sesión, destacando que las conversaciones pueden guardarse, lo cual es importante ya que muchas veces contienen información valiosa y de utilidad para el docente.

Otra ventaja de zoom es la posibilidad de grabar cada una de las sesiones que se realicen mediante esta aplicación, lo cual es muy positivo no solo para que los alumnos tengan oportunidad de revisar de nueva cuenta los contenidos de una sesión en particular o de alguna en la que no tuvieron la oportunidad de participar, también es conveniente para los profesores ya que les permite crear un repositorio de sus clases y revisarlas con la finalidad de detectar áreas de oportunidad con la intención de mejorar sus clases en línea. Es necesario precisar que la grabación por parte de los alumnos requiere ser autorizada previamente a través de la plataforma.

Para los alumnos que tengan algún tipo de discapacidad Zoom también permite agregar subtítulos en varias lenguas a las conversaciones que se generan. De igual modo, la seguridad es un tema relevante para Zoom, pues permite configurar una contraseña para acceder a las reuniones y una vez iniciada, se puede cerrar o bloquear la reunión para que ningún otro participante pueda ingresar. Las

anteriores son algunas de las características que hacen a este software una herramienta fácil, ágil y versátil para la comunicación entre docentes y alumnos, peculiaridades que sin duda pueden ser explotadas ampliamente por los profesores de derecho, muestra de ello es el gran uso que se la ha dado en semana recientes y que sin duda se perpetuará por los grandes beneficios que aporta a la enseñanza.

#### *F. Google Search*

Sitio Web: [www.google.com](http://www.google.com)

Costo: Gratuito

Disponibilidad: En línea

Descripción: Google es el motor de búsqueda más popular que se distingue por su facilidad de uso. La página principal se limita a presentar el logotipo de la empresa y un cuadro de búsqueda para introducir los términos a indagar. Los internautas una vez que han comenzado la búsqueda pueden clasificar los resultados, ya sea por noticias, imágenes, videos, entro otros.

Sugerencias de uso:

##### a. Búsqueda de información

La obtención de información no es un problema en la actualidad, para esta actividad ya no es necesario como en antaño acudir a la biblioteca en búsqueda de conocimientos, esta se encuentra literalmente en la palma de la mano, pues los teléfonos inteligentes pueden proporcionar a través del buscador de Google información de cualquier tema en segundos. Lo anterior, sin duda representa una ventaja innegable para la educación; sin embargo, también genera una problemática en el aprendizaje ya que la información generalmente no se encuentra ordenada, no sigue una jerarquización por temas, autores o áreas del conocimiento.

Por lo anterior, con independencia que tanto alumnos como académicos de las escuelas de derecho sigan las sugerencias para la búsqueda, discriminación y salvado de información indicada en el presente capítulo dentro del apartado correspondiente, se recomienda la elaboración de ejercicios metacognitivos con buscadores como Google. Se plantea que los profesores concienticen a sus estudiantes de la diversidad de resultados que puede otorgar una búsqueda a través de la experimentación con un concepto o una figura jurídica determinada, ello con

el propósito que reflexionen sobre sus actividades en el uso de estas herramientas y la responsabilidad de seleccionar con cuidado las fuentes que utilizarán para sus múltiples actividades académicas.

Un ejemplo de esto podría ser buscar o *googlear* la palabra amparo. Al realizar esta acción el buscador arrojará un universo enorme de posibilidades, desde la acepción literal de la palabra, pasando por sitios web de órganos jurisdiccionales, páginas de órganos legislativos, oficinas de abogados postulantes que ofrecen sus servicios en esta materia, noticias sobre el uso de este medio de control de la constitucionalidad para evitar el alcoholímetro, imágenes de la diosa Themis, videos de YouTube de expertos analizando la figura, venta de formularios para elaborar una demanda, hasta llegar al nombre de actrices de la época de oro del cine mexicano.

La situación anterior mostrará a los alumnos que no siempre la búsqueda más rápida es la que da mejores resultados, sino que esta debe ser planeada y ejecutada con cautela con motivo de los fines o propósitos planteados. Elaborar un reporte de los resultados de una búsqueda como la descrita en el párrafo anterior los motivará a ser mucho más escrupulosos en las búsquedas que hagan en el futuro, pues habrán comprendido que no todo lo que está en la web es útil, circunstancia que tendrá que aprovecharse por el profesor para transmitirles algunos consejos de acciones a realizar previo, durante y de forma posterior a la búsqueda de información, mismos que obran dentro de este capítulo.

### *G. Kahoot*

Sitio Web: [www.getkahoot.com](http://www.getkahoot.com)

Costo: Versión básica gratuita. Las superiores son de paga.

Disponibilidad: En línea

Descripción general: Es una herramienta que permite crear cuestionarios que los alumnos pueden ver y responder simultáneamente desde sus dispositivos móviles. Esta aplicación tiene como principal atractivo la gamificación, pues mediante un juego se recompensa a los que aciertan dándoles puntos y creando un

ranking donde los mejores serán exhibidos y alcanzarán un premio determinado por el docente.<sup>737</sup>

Sugerencias de uso:

a. Gamificación del aprendizaje

Las trivias representan una actividad que ha sido empleada tanto en juegos de mesa, como en concursos de televisión, donde un definido número de participantes compiten de manera individual o en equipo para dar respuesta a preguntas en un determinado tema, siendo ganadores aquellos que den el mayor número de respuestas correctas en el tiempo establecido. Esta actividad lúdica puede ser incorporada como una estrategia de aprendizaje a través del uso de la tecnología mediante kahoot, ya sea con el propósito de llevar a cabo una evaluación inicial para identificar los conocimientos de los alumnos al comenzar el curso, como parte de un repaso para un tema revisado en clase o incluso como un elemento de evaluación, el uso de esta aplicación será una manera divertida de adquirir conocimientos en las clases de derecho que suelen ser muy formales.

En primer lugar, el profesor deberá contar con una cuenta de kahoot, la cual es muy fácil de generar y es gratuita. Hecho lo anterior deberá formular las preguntas correspondientes que deben ser optativas, al realizar esta labor el académico puede adicionar videos de YouTube o una imagen para que los estudiantes se apoyen de estos elementos para generar la respuesta correcta. Asimismo, puede definir el tiempo de respuesta para cada una de las preguntas con la posibilidad de otorgar algunos puntos extra por la rapidez en las respuestas. El número de preguntas no tiene ningún límite, adicionalmente Kahoot permite al docente guardar los diversos cuestionarios que elabore para implementarlos cuando así lo decida.

Una vez que se tenga el cuestionario terminado, el docente deberá solicitar a los estudiantes que descarguen la aplicación en sus teléfonos celulares. Es recomendable para el uso de Kahoot realizar la actividad en un aula que cuente con

---

<sup>737</sup> Un mundo complejo, ¿Qué es Kahoot!?, consultado el 26 de julio de 2020 en <https://epampliega.com/blog/index.php/2019/04/16/que-es-kahoot/>

proyector para que se muestren las preguntas y el ranking de cada uno de los participantes. Para iniciar la actividad los alumnos pueden competir de manera individual o por equipo y tendrán que ir dando respuesta cada una de las preguntas mediante sus teléfonos inteligentes, contando para ello con un límite de tiempo. Al final de la actividad se mostrarán los ganadores y el profesor tendrá la posibilidad de descargar la información para su análisis posterior.

Sin duda el uso de su teléfono inteligente, la presión de contestar con un tiempo límite y el ánimo de competencia por vencer a sus compañeros, son ingredientes que hacen de esta aplicación una herramienta estimulante. Así es posible imaginar a los alumnos de una clase de derecho constitucional jugando en equipo para vincular los derechos fundamentales con los preceptos normativos de la Constitución, respondiendo preguntas después de observar un video de YouTube que describa el procedimiento legislativo a nivel federal o trabajando en equipo de extraer el sentido de una jurisprudencia, por citar algunos ejemplos. Sin duda este tipo de actividades causará impacto a los estudiantes y aprovechará el uso casi total de los alumnos de los teléfonos inteligentes.

#### *H. Google Forms*

Sitio Web: [www.google.com/forms/](http://www.google.com/forms/)

Costo: Gratuito

Disponibilidad: En línea

Descripción general: Los Formularios de Google permiten planificar eventos, enviar una encuesta, que los profesores realicen preguntas a sus alumnos o recopilar otros tipos de información de forma fácil y eficiente.<sup>738</sup>

Sugerencias de uso:

a. Creación de cuestionarios y exámenes

---

<sup>738</sup> Gabinete de Tele-Educación, Universidad Politécnica de Madrid, Formularios Google. Una herramienta estrella de Google, consultado el 26 de julio de 2020 en <https://blogs.upm.es/observatoriogate/2016/04/21/formularios-google-una-herramienta-estrella-de-google/>

Los formularios de Google son una excelente manera en que los profesores pueden obtener información de sus alumnos, ya sea que su objetivo sea obtener su impresión sobre una clase en específico a través de preguntas sobre lo que el alumno aprendió en la sesión correspondiente o que el educador busque una valoración sobre el curso en general obteniendo información sobre el nivel de los conocimientos que obtuvieron los estudiantes a lo largo del ciclo escolar, las habilidades mostradas por el profesor, el contenido de la asignatura o algunas sugerencias generales, esta aplicación de Google es sumamente útil para estos propósitos; sin embargo, la actividad más valiosa que se puede desarrollar es con fines de evaluación a través de la generación de cuestionarios o exámenes.

Las posibilidades que brinda Google Forms son múltiples, ya que permite elaborar preguntas o cuestionamientos de índole diversa. Ya sea preguntas de opción múltiple o abiertas, relación de columnas o interrogantes de falso o verdadero, estas se pueden generar de manera sumamente sencilla. Incluso los docentes pueden colocar archivos de texto o videos necesarios para que los alumnos den respuesta al examen o cuestionario, lo cual también puede hacerse mediante la carga de archivos si así lo ha establecido el académico. Una función importante de esta aplicación es la posibilidad de asignar a cada elemento un puntaje distinto, así el alumno conocerá el valor de cada una de las respuestas.

Una vez que el docente ha diseñado un examen o cuestionario este se encontrará alojado en otra aplicación de Google que se denomina Google Drive, lo anterior con el propósito que se encuentre a disposición del académico en cualquier momento para su edición y por supuesto para su distribución hacia sus alumnos. Ya sea que decida compartir una liga para que los estudiantes tengan acceso al examen o cuestionario o que directamente lo envíe a sus direcciones de correo electrónico, los educandos pueden dar respuesta en su computadora, tableta o teléfono inteligente. La información de cada uno de los alumnos se guardará de manera automática para consulta del docente, destacando que en caso de que la evaluación no contemple preguntas abiertas o archivos a revisar, se podrá obtener de inmediato la evaluación de cada uno de los estudiantes.

Google Forms permite habilitar ciertas particularidades a los cuestionarios o exámenes, por ejemplo, impide continuar con la evaluación si no se ha terminado de contestar una sección de preguntas y es posible fijar un tiempo específico para realizar el examen o cuestionario, el cual se bloqueará al cumplir el parámetro establecido. También permite establecer un control determinado para el día y la hora en que se podrá acceder al formulario, incluso se puede permitir que el alumno conozca de inmediato su calificación, así como las preguntas que contestó correctamente y aquellas en las que presentó errores.

Los resultados de los cuestionarios o exámenes pueden ser revisados por el profesor las veces que lo necesite, así como la información de carácter estadístico que se genera en la cual se precisa el promedio de puntaje de los alumnos, la calificación más baja, la más alta, la pregunta que tuvo mayor número de errores entre otra información que el profesor podrá descargar fácilmente. Por lo que indudablemente Google Forms no solo facilita la tarea del docente al reducir el tiempo que dedica a la evaluación para invertirlo en otras actividades docentes, sino que tiene casi todas las características de una evaluación ordinaria o escrita, con la ventaja que tanto académicos como alumnos pueden interactuar con esta aplicación desde sus teléfonos inteligentes, sin que exista ni siquiera la necesidad de utilizar una computadora y mucho menos coincidencia física, por lo que evidentemente representa una excelente herramienta para que los educadores del derecho hagan uso de ella tanto en clases presenciales como en sistemas no escolarizados.

*1. Nombre: Padlet*

Sitio Web: [www.padlet.com](http://www.padlet.com)

Costo: Gratuito

Disponibilidad: En línea

Descripción general: Es una aplicación en línea que permite crear murales colaborativos, ofreciendo la posibilidad de construir espacios donde se pueden presentar recursos multimedia como videos, audio, fotos, presentaciones o documentos. Estos recursos se agregan como notas adhesivas, como si fuesen

“post-its”, los cuales se pueden almacenar o compartir tanto de manera individual o colectiva.<sup>739</sup>

Sugerencias de uso:

a. Lluvia de ideas

Una de las notas esenciales de la tecnología es facilitar las actividades de quienes la usan y Padlet tiene en esta característica su virtud principal. Una vez que se ha creado una cuenta; lo cual es tan sencillo como crear un correo electrónico, el usuario tiene a su disposición un muro al que puede otorgarle un título, una descripción y comenzar inmediatamente a agregar cualquier tipo de elemento con solo arrastrarlo. Este muro tiene la ventaja de ser compartido con cualquier persona a través de una liga, la cual permite el acceso a la aplicación a través de computadoras, tabletas o teléfonos inteligentes.

Así un profesor puede crear un muro sobre un tema en concreto para generar de manera fácil y sencilla una lluvia de ideas, por ejemplo, podría seleccionar como tema de discusión “las consecuencias jurídicas de la contingencia sanitaria motivada por el COVID-19”. Hecho lo anterior, el docente compartiría dicho muro con sus alumnos para que coloquen ligas de noticias, documentos, presentaciones, imágenes o videos, los cuales pueden ir acompañados de textos que justifiquen su inclusión para una posterior discusión y análisis de dichos elementos en clase.

La lluvia de ideas puede ser anónima para incentivar a los alumnos más tímidos a participar y el tema de la seguridad también se encuentra presente ya que el docente puede restringir el acceso de los alumnos a su muro. Asimismo, el académico mediante la aplicación puede otorgar premios o reconocimientos a las mejores ideas lo cual sin duda motivará a los educandos, teniendo la posibilidad incluso de compartir el trabajo desarrollado por los estudiantes a través de redes sociales como Facebook o Twitter.

b. Club de lectura

---

<sup>739</sup> Docente Curador, Antes de utilizar Padlet lee esto, consultado el 26 de julio de 2020 en <https://docentecurador.com/antes-de-utilizar-padlet-lee-esto/>



Es muy común que los estudiantes de derecho tengan que realizar durante sus estudios profesionales la lectura de un gran número de obras tanto jurídicas, como de cultura general, ya sea libros, revistas, artículos u otro material seleccionado con detenimiento por el profesor. Esta actividad puede complementarse perfectamente con la creación de clubes o grupos de lectura, los cuales con mucha facilidad pueden llevarse a cabo mediante Padlet.

A través de un muro creado y controlado por el profesor, se puede realizar; de conformidad a la periodicidad señalada por el docente, un intercambio de comentarios, impresiones y valoraciones de la lectura hecha sobre un material en particular. Actividad simple, pero de mucha utilidad, pues se potencializa una serie de competencias en el educando, ya que permite evaluar su capacidad de análisis de textos, su habilidad para estructurar ideas y transmitir las de manera escrita, así como su desempeño argumentativo al controvertir las ideas expresadas por algunos de sus compañeros.

Padlet otorga un espacio libre, sencillo y controlado para el intercambio de ideas, posibilita desde cualquier lugar a través de cualquier tipo de dispositivo la comunicación entre todos los que participan de esta actividad de aprendizaje, lo que sin duda representa una excelente estrategia para incentivar la lectura de comprensión en los estudiantes.

#### c. Portafolio digital

Otra alternativa para el uso de Padlet en las clases de derecho sería la generación de un portafolio individualizado para cada uno de los estudiantes. Así, cada alumno tendría su propio muro, en el cual podría colocar sus investigaciones, mapas conceptuales, ensayos, resúmenes, entre otras actividades, con el objetivo de obtener la retroalimentación correspondiente por parte del docente y contar con un repositorio de los materiales revisados y producidos como consecuencia del proceso de aprendizaje. Este portafolio daría cuenta del progreso y avance a lo largo del ciclo escolar y facilitaría al académico la realización de la evaluación al contar de manera rápida y accesible con los trabajos desarrollados por sus estudiantes.

#### *J. Excel*

Sitio Web: [www.microsoft.com/excel](http://www.microsoft.com/excel)

Costo: Comercial y versión de prueba gratuita

Disponibilidad: Para descarga o en línea a través del Office365

Descripción general: Excel es un programa informático desarrollado por la empresa Microsoft que se distingue por el gran abanico de posibilidades en el manejo de datos numéricos ya que permite realizar cálculos aritméticos, aplicar funciones matemáticas de mayor complejidad, emplear funciones estadísticas, entre otras aplicaciones. Es una herramienta que facilita el trabajo con números, permitiendo analizarlos fácilmente y generar reportes a través de gráficos y tablas dinámicas.<sup>740</sup>

Sugerencias de uso:

a. Infografías

La falta de asignaturas de carácter interdisciplinario en los planes de estudios genera una escasa capacidad de los operadores jurídicos para vincular el derecho con las matemáticas; sin embargo, es sumamente importante que los futuros profesionales hagan uso de los números, pues los grandes volúmenes de información que manejan requieren muchas veces de datos concretos, representativos y gráficos que sean de utilidad para la toma de decisiones en sus actividades. Por lo anterior, una excelente forma de incentivar el uso de los números es la creación de infografías, siendo Excel una herramienta excelente para este propósito.

Las infografías son una combinación de imágenes y textos mediante las que se pretende sintetizar la información con el objetivo de evitar una mayor inversión de tiempo para el lector, apoyándolo a interpretar de manera ágil grandes cantidades información, mostrándola de manera resumida a través de diagramas o gráficos de fácil lectura. Su utilización recurrente por los estudiantes de derecho les ayudará a desarrollar competencias para el análisis y comprensión de textos, incrementará su capacidad de síntesis, así como sus habilidades comunicativas. Ya

---

<sup>740</sup> EXCELTOTAL, ¿Qué es excel y para qué sirve?, consultado el 26 de julio de 2020 en <https://exceltotal.com/que-es-excel/>

sea como una tarea independiente o como parte de una investigación, el desarrollo de infografías representa sin duda una actividad excelente para el aprendizaje.

A través de Excel se pueden capturar con facilidad los datos sobre los que versará la infografía, por ejemplo, en temas de derechos humanos, después de realizar la investigación correspondiente se colocaría en las celdas que esta herramienta provee las causas que generan discriminación en los ambientes laborales, señalando para ellas motivos como género, edad, origen étnico, orientación sexual o color de piel, entre otros, otorgando para cada variable el volumen de incidencia de los escenarios previamente determinados. Hecho lo anterior, será suficiente con seleccionar la información generada e insertar el gráfico que mejor se adecue a las necesidades de quien elabora la infografía. Por lo que es una herramienta de uso sencillo que desafortunadamente no es utilizada con la habitualidad debida con motivo de la reticencia de los profesionales del derecho al uso de los números y las matemáticas.

#### *K. Plataformas de Aprendizaje LMS (Learning Management System)*

Sitio Web: [classroom.google.com](https://classroom.google.com), [moodle.org](https://moodle.org), [instructure.com](https://instructure.com), [blackboard.com](https://blackboard.com), [anewspring.com](https://anewspring.com)

Costo: Comercial y gratuito

Disponibilidad: En línea

Descripción general: Un sistema de gestión de aprendizaje, conocido por sus siglas en inglés comúnmente como LMS (*Learning Management System*) es un software que trabaja en línea y permite crear, implementar y desarrollar un proceso de aprendizaje específico. Existen diversas plataformas, cada una con distintas y particulares características; sin embargo, todas tienen como denominador común el otorgar al instructor, docente o administrador un sistema para crear y divulgar contenido, monitorear la participación de los estudiantes y evaluarlos.<sup>741</sup>

---

<sup>741</sup> Innovación y Transformación Digital, Dirección de Efectividad y Servicios Institucionales, Dirección de Tecnologías de la Información, Universidad Anáhuac, *¿En qué consiste un lms y cómo funciona?* Artículo consultado el 10 de marzo de

Cabe precisar que las plataformas LMS no se encuentran destinadas únicamente a la formación académica, sino que también son utilizadas recurrentemente en el mundo comercial o corporativo para la capacitación de empleados en las empresas. De ahí que existan tanto plataformas de pago como gratuitas. Dentro de aquellas que tienen un costo de suscripción, las más populares son Blackboard, Edmodo, Schoology, Sumtotal e Ispring.<sup>742</sup>

Por otro lado, se encuentran aquellas plataformas de licencia libre o código abierto, que cualquiera puede instalar, modificar y utilizar sin tener que hacer algún pago, siendo la más popular Moodle; no obstante, existen algunas otras menos conocidas como Chamilo, Atutor o Eliademy. Como se podrá observar, hay múltiples opciones de plataformas LMS; sin embargo, como fue mencionado con anterioridad, la mayoría de estas comparten ciertas características no solo para el docente, sino también para el estudiante, las cuales consisten principalmente en dotarles de una amplia gama de recursos y actividades que facilitarán su interacción en línea tanto con sus compañeros como con su profesor.<sup>743</sup>

De forma preliminar a describir algunos recursos y actividades que se encuentran presentes en la mayoría de las plataformas LMS, se considera relevante indicar de manera general tanto sus características, como sus beneficios, destacando por lo que hace a las primeras las siguientes:<sup>744</sup>

- Interactivas. Son plataformas dinámicas que continuamente desarrollan acciones que requieren una participación constante del alumno.

---

2022. Disponible en <https://www.anahuac.mx/mexico/noticias/En-que-consiste-un-LMS-y-como-funciona>

<sup>742</sup> Fierro, Lucas, *¿Qué es un LMS y cómo puede transformar la formación corporativa?*, México, Crehana, 2022. Artículo consultado el 10 de marzo de 2022. Disponible en <https://www.crehana.com/mx/blog/empresas/que-es-un-lms/>

<sup>743</sup> *Idem.*

<sup>744</sup> *Idem.*

- Escalables. El número de usuarios no es limitado y puede crecer a medida que sea necesario.
- Inclusivas. Las plataformas de aprendizaje en línea (*e-learning*) presentan opciones para ampliar las opciones de inclusión para el aprendizaje.
- Funcionales y flexibles. Las diversas plataformas de tipo LMS presentan opciones para solventar diferentes necesidades y requerimientos.
- Integrales. Una de las mejores cosas de los LMS es que pueden integrarse con muchas herramientas y aplicaciones para agrandar la experiencia del aprendizaje.
- Accesibles. Los cursos de plataformas LMS pueden hacerse desde cualquier lugar del mundo en el que se tenga un dispositivo con acceso a internet.

El uso de plataformas tipo LMS otorga grandes beneficios tanto a las instituciones académicas, a sus docentes y por supuesto a sus alumnos. Lo anterior, no debe motivar una confusión en la cual se pretenda sustituir y erradicar el proceso de enseñanza y aprendizaje presencial por uno totalmente en línea (*e-learning*), debe entenderse al uso de la tecnología como una herramienta más al servicio de la educación, existiendo en consecuencia procesos educativos predominantemente presenciales que utilicen plataformas LMS como una herramienta complementaria, otros en los que la totalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje ocurra a través del uso de este tipo de plataformas y otros escenarios más donde se tenga una mezcla entre la presencialidad y el uso de plataformas; sistemas conocidos e identificados como *blended learning*, *b-learning* o *mixtos*.

Hecho el señalamiento anterior, es oportuno expresar algunos de los beneficios del uso de plataformas tipo LMS, con independencia de su uso en servicios educativos en modalidad escolarizada, no escolarizada o mixta:<sup>745</sup>

---

<sup>745</sup> *Idem*.

- Se hace más eficiente el tiempo de aprendizaje.
- La actualización del contenido es más ágil.
- Permite la ejecución de trabajos y actividades colaborativas.
- Se mantiene un registro del progreso y rendimiento de los estudiantes.
- Los cursos desarrollados en la plataforma son reutilizables.
- Impulsa la retención del conocimiento al estimular diversos sentidos.
- Brinda acceso ilimitado al contenido del aprendizaje en cualquier momento y lugar.
- El ritmo es flexible e impulsa el aprendizaje independiente.

Sugerencias de uso:<sup>746</sup>

#### a. Lecciones

Esta actividad es una adaptación del tradicional libro de texto utilizado con frecuencia en los espacios universitarios ya que permite mostrar contenido de forma secuencial a los alumnos por medio de un conjunto de páginas Web mostradas desde la plataforma educativa. Esta actividad tiene por objetivo guiar a cada estudiante en el contenido del tema, es decir, es una actividad de tipo autodirigida que es planeada por el docente y permite mantener una interactividad constante entre el alumno y la plataforma sin necesidad de que el profesor intervenga al momento en que es realizada.

#### b. Tareas

Las actividades de este tipo brindan al docente la posibilidad de crear tareas o trabajos para sus estudiantes, con el objetivo que estas sean posteriormente entregadas por los alumnos, el profesor tendrá la posibilidad de revisarlas y

---

<sup>746</sup> Sanjuan Carreño, Yazmín Saraf y Valdez Galván, Víctor Raúl, Cursos *En Línea*, Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. Este documento forma parte de un curso en línea para utilizar Moodle tomado en el mes de junio de 2020.

colocarles una evaluación con su respectiva retroalimentación. Cabe hacer la precisión que la mayoría de las plataformas LMS permiten que los alumnos carguen archivos de cualquier formato, es decir, se pueden subir archivos en Word, Excel, Power Point, PDF, videos, etc. Todo en razón de la naturaleza de la actividad que sea solicitada por el profesor.

#### c. Examen

Con este tipo de actividades se permite al docente crear un examen o un cuestionario haciendo uso de distintos modelos de preguntas, las cuales pueden ser de opción múltiple, falso verdadero, completar con una palabra o frase la respuesta en un cuadro de texto, colocar información sobre una imagen, relacionar columnas, entre otras.

Cuando se utiliza este tipo de actividad, el docente puede configurar si es posible que el alumno tenga varias oportunidades o intentos, si hay un límite de tiempo y hacer una retroalimentación con motivo de las respuestas. Adicionalmente, otro beneficio de esta actividad es la posibilidad de guardar las preguntas y utilizarlas en otros cursos o grupos de alumnos en el futuro.

#### d. Chat

Esta actividad permite a todos los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje tener comunicación mediante mensajes de texto de manera síncrona en tiempo real. Los chats son muy útiles para realizar reuniones programadas con los estudiantes inscritos al curso y para que los docentes y alumnos puedan aclarar sus dudas. En la mayoría de las plataformas LMS es posible guardar las sesiones de chat y en su caso hacerlas públicas si se considera oportuno.

#### e. Foros

Los foros son utilizados generalmente para intercambiar ideas y participaciones con comentarios de texto a los que se pueden agregar imágenes, documentos, colores y videos. Estas participaciones pueden ser calificadas por el maestro o por los alumnos y promediarse como un elemento más dentro de la evaluación si así lo desea el profesor.

#### f. Wikis

Esta actividad permite contar con un espacio donde los participantes puedan agregar y editar un conjunto de páginas web. Cabe precisar que los wikis pueden ser colaborativos o trabajarse de forma individual, donde cada persona tiene su propio wiki y solo ella puede editarlo. Se pueden consultar las modificaciones que hace cada estudiante en una wiki colaborativa, un wiki empieza con una portada y cada alumno puede añadir otras páginas al wiki.





## CONCLUSIONES

### CAPÍTULO PRIMERO

#### LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El objetivo del primer capítulo es dotar al lector de un panorama teórico que le permita identificar la naturaleza de la educación superior y la calidad de este tipo de estudios con la intención de otorgar un marco conceptual idóneo para una adecuada comprensión del resto de la investigación, lo cual permitió llegar a las siguientes conclusiones:

PRIMERA. - La educación superior es emancipadora ya que libera a los estudiantes de las estrechas perspectivas intelectuales que los limitan, pues les permite pensar críticamente sobre sus propios conocimientos y la sociedad en la que viven, dotándolos de la capacidad de incidir con mayor impacto en ella. La educación superior requiere de estados mentales de alta exigencia, los cuales van más allá de la acumulación de información, su intención es ampliar las capacidades de comprensión y razonamiento de los educandos. De ahí que este tipo de educación no tenga fines fuera de sí, vale por sí misma, ya que busca dotar a los estudiantes de competencias que les permitan ser críticos, analíticos, capaces de argumentar y resolver problemas; no obstante, el uso o propósito que le den a estas habilidades depende de una cuestión subjetiva. Sin duda, la educación jurídica goza de estas características.

SEGUNDA. - La educación superior no solo es un derecho humano reconocido por la constitución de los Estados Unidos Mexicanos, sino que es un bien público, en razón que las actividades que desempeñan las escuelas y centros universitarios tienen un efecto trascendental en la sociedad consistente en la preservación y transmisión del conocimiento y la comprensión del mundo para las futuras generaciones. Al ser la educación superior un elemento fundamental, el Estado interviene estableciendo su rectoría, no solo mediante su financiamiento; el cual es

parcial ya que no tiene la capacidad de cubrir los gastos de todo este sector, participa estableciendo las directrices que deben seguir tanto entidades educativas privadas como públicas. En esta tarea, el Estado debe buscar un equilibrio de los beneficios de la educación superior basado en la justicia y movilidad social y evitar que estos sean solo de carácter individual.

TERCERA. - Identificar el objetivo de la educación superior parece a primera vista algo sencillo; sin embargo, no existe unanimidad al respecto. Por lo que a pesar de la divergencia en cuanto a su propósito es posible distinguir principalmente tres elementos estrechamente relacionados. En primer lugar, la educación superior persigue sin duda el conocimiento a través de diversas expresiones como su difusión, trasmisión y crítica. En una segunda posición, se encuentra como objetivo de la educación superior la investigación, que busca no solo permear el conocimiento, sino crearlo, generarlo y producirlo. En tercer lugar, se observa que el objetivo será la enseñanza y el aprendizaje, identificar qué y cómo se enseña en los centros universitarios.

CUARTA. - La calidad en la educación superior es identificada como algo bueno, incluso más que deseable es un elemento exigido a las instituciones educativas, las cuales han sido señaladas como responsables por la falta de soluciones a los problemas sociales derivados de la carencia de esta cualidad en los estudios que imparten. Al respecto, se debe precisar que la calidad es un concepto que tiene su origen en la industria, a través del cual se pretende verificar si las expectativas de un consumidor son satisfechas en virtud del desempeño del producto que consume. Este concepto ha sido trasladado a diferentes áreas como la educación; sin embargo, lo anterior representa un reto interesante, no solo por la multiplicidad de definiciones que existen en torno al concepto de calidad, sino por la dificultad de trasladarla hacia un servicio con notas tan particulares como lo es el educativo, donde el alumno no solo es consumidor del servicio, sino que participa directamente en su proceso.

QUINTA. - A pesar de que la calidad es intuita como algo positivo en la educación superior, no existe un consenso en su definición en virtud de la variedad de partes interesadas que incluye a instituciones educativas, alumnos, empleadores, personal docente, gobierno o empresas, cada uno de ellos con su propia idea de calidad y en consecuencia con sus propios mecanismos, normas y procedimientos para medirla, evaluarla y asegurarla de conformidad a sus intereses. Lo anterior, no debe implicar que en un afán democratizador se considere cualquier cosa como calidad, pues se corre el riesgo de adoptar posicionamientos falaces que resulten negativos, por lo tanto la calidad en la educación superior no es un concepto relativo, pues en realidad no se está ante la presencia de perspectivas diferentes sobre la misma cosa, sino de diferentes enfoques sobre cosas distintas con la misma etiqueta, de ahí la necesidad de escudriñar más sobre este concepto con el propósito de reconocer aquellos componentes inherentes a la calidad en la educación superior.

SEXTA.- Dentro de las ideas que se deben rechazar como adecuadas para la conceptualización de la calidad de la educación superior y por lo tanto para la educación jurídica se encuentran aquellas que la identifican con los centros de estudios de alto prestigio y tradición, accesibles únicamente para reducidos grupos pertenecientes a élites, tampoco la calidad estará necesariamente presente en aquellas instituciones que cobren altas colegiaturas o cuenten con los mayores insumos para sus procesos educativos. La calidad de ninguna manera puede igualarse con la perfección y estandarización de procedimientos y no puede ser establecida irresponsable e irrestrictamente por las instituciones educativas. Distinguir con claridad aquello que no puede considerarse como calidad en la educación superior sin duda permitirá una mayor aproximación a un concepto adecuado.

SÉPTIMA.- Hecho el análisis y reflexión correspondiente se observa que el concepto más adecuado para definir y entender a la calidad de la educación superior, es aquel que lo identifica como un proceso transformador en el que las instituciones educativas someten gradualmente a aquellos alumnos que así lo

permitan a condiciones que lo modificarán cualitativa e intelectualmente, haciéndolo transitar hacia un estado de conocimiento que les permita el desarrollo adecuado de diversas competencias, capacidades, habilidades y valores propios de su profesión. La noción de la transformación identifica el aprendizaje con la capacidad de gestión de los conocimientos y no exclusivamente con su acumulación, lo que generará un profundo cambio en el alumnado.

OCTAVA. - La calidad en la educación jurídica se define como un proceso transformador en el que las escuelas de derecho someten gradualmente a aquellos alumnos que así lo permitan a condiciones que lo modificarán cualitativa e intelectualmente, haciéndolo transitar hacia un estado de conocimiento del fenómeno jurídico que les permitirá el desarrollo adecuado de diversas competencias, capacidades, habilidades y valores para su correcto desempeño en las diversas ocupaciones que otorga la actividad jurídica profesional.

NOVENA. - En la definición de la calidad de la educación jurídica como un proceso transformador, las instituciones educativas si bien tienen la responsabilidad de generar las condiciones propicias para el estudiante, este se ubica en el centro de ese proceso, por lo cual debe tomar decisiones sobre el desempeño de sus actividades y en consecuencia el control sobre su propio aprendizaje. Por ello esta concepción de la calidad parece adecuada, pues reconoce y reivindica la posición del alumno en el proceso educativo. Si la calidad de la educación parte del establecimiento de condiciones idóneas para los estudiantes y el propósito de la presente investigación es mejorar la calidad en la educación jurídica, en consecuencia, es imprescindible hacer una revisión de dichas condiciones y realizar propuestas concretas para mejorarla.

## **CAPÍTULO SEGUNDO**

### **LA EDUCACIÓN JURÍDICA EN MÉXICO**

El segundo capítulo, en adición a reconocer el contexto de la profesión jurídica, tiene como principal objetivo dar respuesta a la interrogante ¿qué deben aprender los estudiantes de derecho? El análisis hecho a la definición del derecho y la revisión a sus planes y programas de estudios permitieron generar las conclusiones que a continuación se expresan:

DÉCIMA. - En el país hay poco más de un millón de personas que terminaron los estudios de la licenciatura en derecho, ocupando así la posición número dos como la carrera con el mayor número de graduados. Dentro de las profesiones mejor pagadas se sitúa en el lugar número 15, con un salario promedio de \$13,313.00, y si bien tiene una tasa positiva de ocupación del 95.6%, cerca del 28.6% de dicha cifra se desempeña en la informalidad. En consecuencia, era necesario descubrir porqué; a pesar de la alta competencia y los bajos ingresos, continúa siendo derecho una de las profesiones de mayor demanda, encontrando principalmente dos respuestas antagónicas. En primer lugar, la promoción de la justicia, el apoyo a los menos favorecidos y el cese de la corrupción e impunidad es una razón poderosa para aquellos que deciden estudiar derecho, lo cual sin duda se traduce en un elemento valioso que debe ser cultivado por las instituciones debido a sus efectos positivos para la sociedad. En segundo lugar, las personas deciden estudiar derecho por sus beneficios económicos, lo cual es incorrecto, pues si bien la tasa de desempleo es baja, los ingresos no son en promedio los mejores en comparación con otras profesiones.

DÉCIMA PRIMERA. - En nuestro país existe un total de 2,513 instituciones educativas que pueden impartir la licenciatura en derecho, de esta cantidad, para el ciclo escolar 2021 – 2022, fueron 2,107 los centros educativos que participaron de manera activa en la prestación del servicio educativo a 400 mil alumnos

aproximadamente, destacando que solo el 9% corresponde a escuelas públicas. De este total de instituciones solo el 13% ha pasado por procesos de acreditación, ya que no existe ningún tipo de obligatoriedad en este rubro, lo cual muestra sin ninguna duda que la búsqueda por el aseguramiento de la calidad debe surgir desde el interior de las instituciones. Si a lo anterior se suma que los organismos que certifican o acreditan tanto instituciones académicas como planes y programas de estudios, se encuentran poco regulados por la falta de una política clara en materia de educación superior, es evidente que la calidad en las escuelas de derecho actualmente es una decisión y compromiso que cada institución debe asumir voluntariamente y sin ningún respaldo gubernamental, situación que justifica la realización de esfuerzos particulares por incidir en su mejora.

DÉCIMA SEGUNDA. - Para elegir la institución donde cursarán la licenciatura en derecho los estudiantes toman en consideración principalmente el ingreso, la calidad y el costo. Así, identifican en primer lugar instituciones de cupo limitado conformadas por las escuelas públicas, preferidas por aquellos que buscan calidad a un bajo costo. En segundo término, se ubican las instituciones privadas de gran tradición, escogidas por alumnos que buscan calidad y cuentan con los recursos económicos para sufragar colegiaturas costosas, y finalmente, se encuentran las instituciones académicas medianas y pequeñas, las cuales son en muchas veces seleccionadas no por su calidad, sino por representar la única posibilidad para continuar con sus estudios en virtud de la accesibilidad de sus colegiaturas y el rechazo sufrido por las instituciones públicas; sin embargo, este proceso de toma de decisión tiene un error fundamental, pues atribuye automáticamente la presencia de la calidad a las escuelas públicas y privadas de gran tradición, cuando ha quedado establecido que la calidad puede estar presente en cualquier institución que propicie las condiciones adecuadas para que sus alumnos experimenten un proceso de transformación, por lo que la calidad no es exclusiva ni inherente a determinados centros educativos.

DÉCIMA TERCERA. - La realidad mexicana y mundial presenta nuevos escenarios, pero la educación jurídica ha quedado rezagada, pues sigue privilegiando el conocimiento normativo abstracto, siendo objetada por preparar alumnos en el conocimiento del sistema jurídico de manera disociada de la práctica y de las realidades sociales, económicas y políticas. La educación tradicional del derecho forja una concepción estática que impide a sus alumnos desarrollar un pensamiento crítico para la solución de los problemas que presenta la actualidad. Por lo que, si bien es cierto que parte fundamental de la problemática reside en los métodos y técnicas de enseñanza en el derecho, las sugerencias que se elaboren por modificarlos, mejorarlos y principalmente diversificarlos serán infructuosas si no se resuelve un problema de raíz y este es la concepción misma del derecho que se transmite a los alumnos. La búsqueda de la calidad en la educación jurídica debe comenzar por una revalorización de la importancia y trascendencia de la concepción del derecho y sus características, liberándola de una apreciación monolítica y formal con el propósito que los estudiantes sean sabedores y consientes de las múltiples maneras de entender el fenómeno jurídico.

DÉCIMA CUARTA. - Los planes de estudios de las principales escuelas de derecho en México presentan una predominancia por aquellas asignaturas teóricas destinadas al análisis de normas en abstracto, lo que ante la falta de materias de otras disciplinas; consideradas erróneamente como periféricas, otorga a los estudiantes una falsa percepción del mundo jurídico. El fenómeno descrito origina la incapacidad de los egresados para darle solución a problemas novedosos, cuya respuesta no se encuentra prevista de manera exacta en la legislación o en los textos académicos, pues los alumnos están dotados de una gran cantidad de información, pero les resulta difícil saber qué hacer con ella. Ante la problemática anterior es indispensable incorporar nuevos contenidos a los planes y programas de estudios, pues conocimientos en áreas como la sociología, la filosofía, la economía, la historia y la política, así como la relación que estas guardan con el orden jurídico, ayudará a que los estudiantes descubran que el derecho contenido en los libros es obviamente útil, pero debe ser comprendido a la luz de la realidad



social que se presenta a través de diversos contextos. No pasa desapercibido que dentro de esta orientación interdisciplinaria que se plantea, es necesario tomar en consideración la existencia de un enfoque intercultural, siendo necesario abordar la enseñanza jurídica desde una perspectiva basada en el pluralismo jurídico que atienda a la diversidad étnica de nuestro país.

DÉCIMA QUINTA. - Es una realidad que, en las escuelas de derecho mexicanas, los estudios prácticos se presentan de manera escasa, existiendo un malestar generalizado de los alumnos y egresados; sin embargo, hay un error de apreciación en este reclamo; pues la práctica no se reduce solo a la actividad forense; esta es sólo una de sus manifestaciones, la práctica del derecho se encuentra presente en todos aquellos ámbitos donde es aplicado para la solución de problemas concretos. Por otro lado, el reclamo de mayores clases prácticas también obedece al desagrado de las asignaturas teóricas, caracterizadas muchas veces por las opiniones de un sinnúmero de autores irrelevantes para los alumnos. En consecuencia, es posible afirmar que la fragmentación entre la teoría y la práctica es una falacia originada por una idea equivocada de las actividades del profesional del derecho y una mala teoría, pues tanto docentes como estudiantes deben ser conscientes en todo momento que la sustancia de los conocimientos teóricos es la declaración de principios y afirmaciones sujetas a verificación en la realidad y tendientes a repercutir en ella.

DÉCIMA SEXTA. - La investigación jurídica no debe ser considerada como una herramienta accesoria, secundaria y subsidiaria; como sucede en la mayoría de las escuelas de derecho que la relegan e incluso la eliminan de sus planes de estudio, pues una correcta formación en el área de la metodología de la investigación dotará a los alumnos de competencias argumentativas, cognitivas, interpretativas, comunicativas y por supuesto analíticas. No se busca que la totalidad de los alumnos dirijan su desarrollo profesional hacia la investigación, sino reivindicar la necesidad de herramientas metodológicas por parte de los alumnos para su futuro desarrollo profesional, pues todas y cada una de las ocupaciones y funciones

jurídicas requieren de la investigación, ya que cada una de ellas implica la búsqueda de elementos indispensables para resolver de manera asertiva los problemas que se les presenten con motivo de su actividad. Erradicar la investigación de la formación de los estudiantes de derecho tendrá un triple efecto negativo, en virtud que limitará su desempeño académico tanto en la licenciatura como en el posgrado, le impedirá desarrollarse adecuadamente en su futura actividad profesional y finalmente la sociedad no verá llegar las respuestas que desde el derecho pudieran surgir para el mejoramiento de su entorno.

DÉCIMA SÉPTIMA. - Las asignaturas relacionadas con la filosofía del derecho son escasas en los planes de estudios, la falta de interés por estas materias se encuentra motivado por el predominio de la concepción positivista y formalista del derecho, situación que ha ocasionado que los contenidos de asignaturas de naturaleza filosófica sean muy parecidos a materias como teoría del derecho, generando así su demérito por considerarla repetitiva. El verdadero quehacer de la filosofía del derecho consiste básicamente en un ejercicio de reflexión o reflexividad que tiene como objetivo cuestionarse ¿qué se puede conocer del derecho?, ¿qué es el derecho? y ¿cómo debería ser el derecho? Así, el alumno, a lo largo de su formación en las aulas debe ir dando respuesta de manera progresiva a estas interrogantes. Por lo tanto, la filosofía del derecho no es un conocimiento del que debiera prescindir un abogado; pues lo dota de una visión integral de su actividad profesional. La falta de respuesta a las interrogantes señaladas, impiden que el orden normativo de un determinado lugar sea objeto de crítica y consecuentemente de mejora, lo cual obviamente incide en la creación de nuevas estrategias jurídicas en beneficio de la comunidad, por lo cual no es justificable su exclusión de las escuelas de derecho.

### **CAPÍTULO TERCERO**

## **LA EDUCACIÓN JURÍDICA DEL DERECHO BAJO EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS**

El objetivo del tercer capítulo es dar contestación a la pregunta ¿cómo deben aprender los alumnos de las escuelas de derecho? Para cumplir esta tarea se hace el análisis de un enfoque de aprendizaje considerado adecuado en la presente investigación, explorando su naturaleza, características, aplicación y diseño, lo cual generó las siguientes conclusiones:

DÉCIMA OCTAVA. - El primer paso hacia la mejora de la educación jurídica implica definir qué es lo que debe aprender el estudiante; sin embargo, para asegurar su transformación y dar ese salto hacia el aseguramiento de la calidad educativa, será indispensable identificar adicionalmente como debe llevarse el procedimiento de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, es necesario superar la educación jurídica basada en la trasmisión de enormes cantidades de información acerca del contenido de las normas jurídicas y desplazar a la “clase magistral” como piedra angular de la enseñanza del derecho, pues su uso excesivo ha generado alumnos pasivos y acrílicos, lo que va en contra de la emancipación como nota esencial de la educación superior. La mejora de la educación jurídica se encuentra en el establecimiento de un nuevo enfoque pedagógico que centre su atención no en el docente y su capacidad de enseñanza, sino en el alumno y la preocupación por su capacidad de aprender, resultando adecuado el aprendizaje basado en competencias para este propósito.

DÉCIMA NOVENA. - La educación por competencias es una tendencia que se ha propagado con éxito en el mundo educativo con el propósito que los alumnos apliquen sus conocimientos adecuadamente en contextos reales. Encuentra su origen en la exigencia social de profesionales preparados para el trabajo de calidad y en general para la vida al saber cómo buscar, procesar, analizar y aplicar la información obtenida en las aulas. El aprendizaje bajo el enfoque por competencias

descansa sobre seis pilares conceptuales; procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, metacognición y ética, que integrados dentro de las estrategias de aprendizaje acercará a las instituciones educativas hacia una enseñanza jurídica de calidad pues su naturaleza es totalmente compatible con la configuración del licenciado en derecho, quien necesita ir más allá de un ejercicio profesional en abstracto. Al involucrar simultáneamente capacidades cognitivas, psicomotoras y afectivas, se incentiva la pertinencia de los programas educativos, pues se atienden las necesidades, retos y problemas del mundo actual.

VIGÉSIMA. - Las escuelas de derecho deben trabajar sobre tres líneas principales. En primer lugar, se sugiere la elaboración o actualización de planes y programas de estudios en torno al enfoque basado por competencias, estableciendo aquellas que son genéricas para todos los egresados de la educación superior, así como aquellas que son particulares para los operadores jurídicos. En segundo lugar, se deben establecer técnicas de aprendizaje que satisfagan la adquisición de dichas competencias por los alumnos, realizando para esta tarea una reorientación de las usadas de manera tradicional y la integración de todas aquellas nuevas técnicas de aprendizaje y enseñanza, incluidas las de naturaleza tecnológica. La adquisición de las competencias debe estar orientada a la consecución de la tercera línea que es la calidad, con la intención de generar una transformación significativa en los estudiantes que les proporcione los conocimientos, el desempeño y los valores para el correcto ejercicio de su profesión. Las escuelas de derecho que realicen un esfuerzo por establecer directrices tendientes a cumplir con las tres líneas anteriores tendrán mayor certeza que el perfil de sus egresados realmente cumple con las características y necesidades no solo del mercado profesional, sino de todo aquello que la sociedad espera de un profesional del derecho.

VIGÉSIMA PRIMERA.- Es importante reconocer la existencia de académicos que hacen algo diferente por la educación de sus estudiantes mediante la implementación de diversas actividades de aprendizaje; sin embargo, por el aislamiento del derecho con otras disciplinas, el desconocimiento generalizado de

nuevas formas para aprender y enseñar el derecho, así como la carencia de un sistema capaz de articular diferentes estilos de enseñanza, se origina el riesgo inminente que estos esfuerzos no se consoliden adecuadamente en detrimento de los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes de los futuros profesionales del derecho. De ahí la importancia del enfoque de enseñanza por competencias, pues representa por sus características un sistema capaz de establecer un marco teórico compartido que otorgue a los docentes del derecho las bases teóricas y pedagógicas para el correcto desarrollo de su actividad académica.

VIGÉSIMA SEGUNDA. - Las escuelas de derecho tienen el reto enorme de brindar educación que asegure al mayor número de alumnos posible una vida profesional exitosa. Para ello, no pueden continuar en su mayoría cerradas a la adopción de nuevos enfoques, sino que deben ser parte de un proceso de adopción del aprendizaje por competencias, el cual es idóneo para asegurar la calidad de la educación superior. Dentro de la implementación de este enfoque destacan las competencias genéricas o blandas, que sin duda deben dominar todos los operadores del derecho. Desafortunadamente, en muchas ocasiones tanto maestros como alumnos se focalizan en la adquisición de habilidades relacionadas exclusivamente con el derecho y olvidan que estas son en realidad asequibles cuando se han desarrollado y dominado competencias relacionadas con la capacidad de abstracción, análisis, comunicación, así como el uso de las tecnologías. Para el correcto ejercicio de la profesión legal es imprescindible contar con una serie de competencias genéricas o básicas que le den vida y trascendencia a la sustancia jurídica que adquieren los alumnos en las escuelas de derecho.

VIGÉSIMA TERCERA.- Las competencias específicas que se exigen al profesional del derecho van más allá del almacenamiento de información, implican la interpretación y aplicación de los principios generales del Derecho, la búsqueda de la justicia y equidad, la capacidad de trabajo en equipos interdisciplinarios, la comprensión de los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos, la concientización de la dimensión ética de su actuación, el uso de

medios alternativos en la solución de conflictos, la capacidad para aplicar criterios de investigación, la comprensión de los fundamentos filosóficos y teóricos del derecho, entre otras competencias. El reto de la educación jurídica es crear una inercia positiva en los estudiantes con el objetivo de formar operadores que sean proactivos en su actuar profesional, dejando atrás las características que aun definen al estudiante de derecho como un repetidor inconsciente de conceptos, normas y teorías. Profesionales que no solo tengan un conocimiento consolidado, sino que sepan aplicarlo en diversas situaciones y escenarios complejos de manera ética y responsable, por lo cual se requiere que posea un carácter creativo, innovador, dotado con la capacidad de reflexionar e incidir en su entorno.

VIGÉSIMA CUARTA. - Es común encontrar materiales que destaquen los beneficios de las competencias en la educación jurídica, pero desafortunadamente no contienen una propuesta específica de cómo llevar a cabo su incorporación. Por ello se consideró necesario hacer una sugerencia concreta de los elementos que conforman la estructura de un programa de estudios bajo este enfoque, el cual está integrado por siete componentes imprescindibles. En primer lugar, se requiere una justificación que dé cuenta de la importancia de la asignatura dentro del plan de estudios. Posteriormente, se deberán identificar las competencias tanto genéricas como específicas a utilizar. En tercer lugar, habrá que establecer los indicadores, que consistirán en los mecanismos para verificar que realmente los alumnos estarán adquiriendo las competencias señaladas. Enseguida se tendrá que definir el contenido temático de la asignatura, seleccionando cuidadosamente los temas y subtemas adecuados. En quinto lugar, se encuentran las técnicas de aprendizaje, las cuales deben ser múltiples y diversas. Un penúltimo elemento son los criterios de evaluación que deben tomar en consideración todas las actividades desarrolladas por los alumnos y por último las fuentes de consulta sugeridas. Es imperioso resaltar que los beneficios de esta estructura solo se conseguirán si verdaderamente se ejecuta, lo cual requiere de un gran compromiso de todos los involucrados en el proceso educativo.

VIGÉSIMA QUINTA. - Las competencias son el mapa que sirve de guía para el camino que se debe recorrer a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, hay un elemento catalizador del proceso educativo y es el aprendizaje significativo, el cual busca relacionar los contenidos de los programas de estudios con algún aspecto específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, es decir, con aquel conocimiento o información que ya posee. Este proceso constructivo implica que los estudiantes realicen una búsqueda en su conocimiento previo para dar sentido a aquello nuevo que se está aprendiendo con la intención de aplicarlo en la vida profesional. Así, el aprendizaje significativo produce un cambio en la estructura cognitiva del educando, mediante la adición o modificación de los conceptos existentes, generando nuevos enlaces entre ellos con el propósito que los alumnos obtengan un conocimiento verdadero, no uno enciclopédico y acumulativo, sino uno que les permita entender la pertinencia de sus habilidades, destrezas, actitudes, desempeño y valores en relación con el mundo actual.

VIGÉSIMA SEXTA. - La adecuada formación docente es una causa determinante por la cual un sistema de educación profesional puede resultar exitoso o fracasar por completo. Desafortunadamente, la docencia jurídica carece de profesionalización pues no es vista como un área para el desarrollo profesional del abogado, siendo en consecuencia una constante la falta de capacitación. Ante esta perspectiva, es totalmente evidente que la figura del docente en el campo del derecho debe sufrir una transformación, la cual requiere de manera necesaria la implementación de un programa de formación con una doble vertiente. Por un lado, debe formar a los nuevos profesores que pretenden participar de la educación en las escuelas de derecho y un segundo reto; quizá más complejo que el primero, consistirá en la actualización permanente para aquellos educadores que ya se encuentran impartiendo clases. Lo anterior implica una mayor exigencia que debe traducirse en mejores condiciones laborales, económicas y formativas, de lo contrario será sumamente complicado que el profesor de derecho satisfaga tan altas expectativas.

VIGÉSIMA SÉPTIMA. - La creación de un programa de formación docente requiere visualizar con claridad el perfil de profesor de derecho que se desea, especificando las competencias con las que debe contar, mismas que pueden agruparse en tres categorías a saber; básicas, específicas y transversales. Las básicas representan las condiciones mínimas necesarias para el ejercicio de la docencia y corresponden a los conocimientos teóricos y prácticos que debe tener cualquier profesor en su área de especialidad; no obstante, el elemento diferenciador del tipo de académico que se desea se encuentra en las competencias específicas, pues distinguen a un docente cuyo interés está enfocado en el aprendizaje de los estudiantes, que busca identificar y comprender cuáles son las mejores estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación según los resultados que se quieren obtener y las características de los alumnos a quienes se enseña. En tercer lugar, se encuentran las competencias transversales que describen la capacidad metacognitiva, autocrítica y reflexiva del académico, que le permite vincularse adecuadamente con los alumnos a través del cuestionamiento y mejora de sus prácticas docentes.



## **CAPÍTULO CUARTO**

### **DIDÁCTICA JURÍDICA**

El objetivo esencial del último capítulo es otorgar al lector un panorama de la didáctica jurídica y en consecuencia del uso y aplicación de diversas técnicas de aprendizaje en los procesos de enseñanza dentro de las escuelas de derecho, concluyendo así lo siguiente:

VIGÉSIMA OCTAVA. - La didáctica jurídica es una parte especial de la didáctica que tiene por objeto de estudio el proceso de enseñanza y aprendizaje del derecho, sus problemas y soluciones, sus técnicas, así como su planeación, realización y evaluación; no obstante, su naturaleza ha originado que sea un tópico reticente para los abogados acostumbrados a encontrar todas las respuestas dentro de los límites del derecho, cuando en este caso la pedagogía es una herramienta imprescindible. Así, la didáctica se expresa a través de sus diversas técnicas, las cuales son las formas, los medios o procedimientos sistematizados que ayudan a desarrollar y organizar determinadas competencias. Las técnicas de aprendizaje se instrumentalizan en actividades por medio de las cuales el docente incide en que los alumnos participen, reconozcan, interioricen, utilicen y se apropien del conocimiento. El objetivo de su utilización en las escuelas de derecho es que el educador conozca una multiplicidad de estrategias didácticas e identifique aquellas que sean más acertadas para que los alumnos aprendan y desarrollen las competencias correspondientes, encontrando en su efectiva implementación su verdadero significado.

VIGÉSIMA NOVENA. - La clase magistral se sigue reproduciendo en la mayoría de las escuelas de derecho; sin embargo, desde su utilización en las primeras universidades, ha sufrido modificaciones que reclaman un análisis más detallado. Así, la clase magistral meramente expositiva, centrada en la figura del docente, donde este discrimina arbitrariamente los contenidos y establece una única interpretación, debe evolucionar hacia una clase magistral formativa o trascendente,

la cual requiere de un docente que conozca a sus alumnos para generar ejemplos familiares que guarden relación con su exposición teórica. Bajo esta modalidad los alumnos deben participar activamente a través de la formulación de comentarios, preguntas u opiniones que representen la exposición de sus ideas, mismas que serán orientadas y encauzadas por el maestro. Son dos las características que hacen diferente a la clase magistral formativa o trascendente de la meramente expositiva. La primera de ellas consiste en considerar esta actividad como una más dentro de las múltiples que se pueden llevar en el aula para generar el aprendizaje por parte del alumno. La segunda es su vinculación con el enfoque por competencias, pues busca que el centro del proceso educativo sea el alumno, siendo este el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Este enfoque de la clase magistral resulta adecuado para que el alumno retenga información, pues al dotarlo de mayor participación, logra vincular lo que expone su profesor con casos y situaciones reales, generando una conexión con los conocimientos previos y experiencias propias.

TRIGÉSIMA. - El estudio de casos o método de casos surge como una alternativa a la clase magistral, la cual mediante el método socrático sustituyó en Norteamérica al libro de texto por el libro de casos, cuya materia prima para la enseñanza son las sentencias de última instancia. Estos textos suelen estar acompañados de material adicional para su comprensión, así como de preguntas complejas que sirven de guía para llevar a cabo la discusión en clase; sin embargo, no contiene todas las actuaciones o etapas de un proceso judicial. La esencia de esta actividad sin duda es positiva, pero un libro de casos adecuado requiere adicionalmente de material legislativo y de todo aquel componente normativo relacionado con el caso que se resolvió. Asimismo, habría que agregar elementos jurisprudenciales y doctrinarios, así como antecedentes conceptuales para su incorporación en la enseñanza legal en México. Un instrumento de esta naturaleza, acompañado del método socrático representaría ventajas significativas para el aprendizaje del derecho, pues pondría en contacto directo al alumno con escenarios y situaciones concretas, con material jurídico genuino para la resolución de asuntos reales. Dotando al estudiante de

competencias no solo para identificar los razonamientos y efectos de una resolución judicial concreta, sino de las características y elementos presentes en cada una de las partes que integran un proceso real y como estas se relacionan.

TRIGÉSIMA PRIMERA. - El método de problemas surgió de la crítica al estudio de casos y consiste en el planteamiento de problemas jurídicos hipotéticos de diferente y variada naturaleza, cuya solución debe ser descubierta y discutida por los alumnos bajo la dirección del académico. Esta actividad es altamente valorada por los alumnos, pues consideran que la reflexión sobre problemas a los que se enfrentarán continuamente en la realidad los habitúa en el rol que desempeñarán como abogados en el futuro; no obstante, para su correcto ejercicio es indispensable identificar cuáles son aquellos elementos que hacen de un problema uno bueno, pues solo así se tendrá impacto en el aprendizaje del educando. En primer lugar, el problema debe ser fácil de entender para evitar confusiones en los estudiantes, en segundo término, debe ser realista, ya sea que el educador lo tome de una experiencia profesional propia o lo diseñe a través de un escenario simulado. La tercera cualidad es que sea relevante, atractivo e interesante para el alumno. La consistencia con los objetivos es la cuarta particularidad de un buen problema, identificando desde su diseño el propósito de su incorporación. Una última característica implica que los problemas deben ser similares con la intención que los estudiantes apliquen lo aprendido progresivamente en la solución de nuevos ejercicios. Este tipo de aprendizaje; como ocurre en la realidad, presentará factores no jurídicos en la búsqueda de soluciones, exponiendo al estudiante a los dilemas éticos que plantea el ejercicio profesional.

TRIGÉSIMA SEGUNDA. - Un elemento fundamental para el aprendizaje de los alumnos de derecho es su capacidad de lectura; sin embargo, leer parece algo tan básico que generalmente es desestimado, cuando es una competencia que representa el principio de todo aprendizaje. La persistencia de un vocabulario técnico, las recurrentes referencias y citas a disposiciones jurídicas, criterios jurisprudenciales y doctrinales, así como la falta de familiaridad con textos de

naturaleza jurídica, entre otras, son circunstancias que representan para los alumnos un desafío importante que se maximiza cuando carecen de habilidades para una adecuada comprensión lectora. Lo anterior requiere que los educandos lleven a cabo procesos estratégicos de lectura donde no solo obtengan el significado literal de los símbolos que conforman las palabras, frases y oraciones, sino que vinculen ese significado con sus conocimientos previos para la configuración asertiva de representaciones o ideas, ejercicio que incidirá en su consolidación en la mente del lector, logrando así la comprensión del texto que se revisa. Adicionalmente, los maestros al inicio de cualquier curso deberán hacer un análisis diagnóstico del grupo con la intención de detectar en general el conocimiento que tienen sus alumnos y a partir de ello seleccionar con cuidado los textos correspondientes. Hecho lo anterior, es altamente recomendable sugerir algunas tácticas para una mejor comprensión de los textos que encargará.

TRIGÉSIMA TERCERA. - El despliegue de diversas estrategias es indispensable para una adecuada comprensión lectora, pues a través de ellas se potencializará que un estudiante adquiera, retenga y recuerde información importante. Lo anterior requerirá que los estudiantes reflexionen sobre las acciones a ejecutar antes, durante y posterior a la lectura, acciones sumamente positivas ya que incentivarán el desarrollo de su capacidad para autorregular su aprendizaje. Así, al tener en sus manos un documento para su lectura, ya sea este un texto académico, una ley, una resolución judicial, un contrato o cualquier otro, antes de comenzar a consultarlo se debe reflexionar sobre la actividad a realizar, cuestionándose sobre la motivación, los propósitos de la lectura y los conocimientos previos con que se cuentan, en síntesis, hacer un plan de lectura. Hecho lo anterior, se sugiere durante la lectura implementar una posición problematizante, involucrándose activamente en el texto obteniendo conclusiones tentativas, realizando hipótesis continuamente, planificando, sintetizando o haciendo predicciones. Finalmente, los resultados de las acciones sugeridas con anterioridad deberán consolidarse, sugiriendo para ello la realización de actividades como resúmenes y mapas cognitivos donde sean vertidas de manera ordenada las respuestas a los cuestionamientos planteados

antes y durante la lectura. Sin duda, la implementación de estrategias de lectura otorga mayor control al alumno sobre su proceso de aprendizaje, asegura la comprensión del texto y en consecuencia la generación de conocimientos.

TRIGÉSIMA CUARTA. - Los estudiantes de derecho se consideran eficientes en la búsqueda de información solo por utilizar aplicaciones como Google, lo cual es una creencia equivocada y peligrosa, pues el verdadero dominio de esta capacidad requiere el desarrollo de competencias informacionales consistentes en un conjunto de saberes complejos y habilidades de pensamiento de orden superior como el análisis, la síntesis, la investigación, el pensamiento sistémico y el razonamiento crítico. Es necesario que los estudiantes reflexionen sobre el objetivo de la búsqueda, elijan fuentes de información adecuadas y sean conscientes de la existencia de un universo dentro del propio internet destinado a la exploración de información de carácter académico y científico. Asimismo, es importante que los educandos seleccionen cuidadosamente la información, analizando con detenimiento su fiabilidad y una vez terminada la búsqueda realicen una evaluación crítica de los resultados obtenidos tanto en aquellos casos donde la búsqueda fue exitosa, así como en los escenarios donde el resultado no fue el deseado. La correcta búsqueda de información es una actividad de aprendizaje que no solo incidirá positivamente en la vida académica del estudiante, sino también en su futuro profesional, ya que la capacidad de discernir la pertinencia de la información con motivo de su calidad, relevancia, y credibilidad, es inherente al buen abogado y necesariamente tiene que ser adquirida en las aulas de las escuelas de derecho.

TRIGÉSIMA QUINTA. - Habilidades como la lectura y la escritura son indispensables para el correcto desempeño de todo profesional, por ello un operador jurídico incapaz de comunicar sus ideas por escrito tiene pocas probabilidades de tener éxito. Así, el ensayo; cuya característica principal es la defensa de una posición a través de la argumentación, es una estrategia didáctica cuyo dominio preparará al alumno para la producción de otro tipo de documentos jurídicos de mayor complejidad. El ensayo; en consecuencia, es una actividad

escolar muy valiosa, pues representa múltiples beneficios para los alumnos ya que motiva la reflexión y permite ejercitar la habilidad y el desarrollo de criterios en el uso inteligente de la información. Por otro lado, estimula la organización y coherencia de las ideas de los estudiantes, la comprensión de procesos y situaciones, la relación de conceptos y categorías. A través del ensayo el alumno desarrollará sus competencias comunicativas, ya que su redacción cotidiana lo hará capaz de expresar cada vez mejor sus pensamientos e ideas, consolidando progresivamente su capacidad para defender una postura particular sobre un tema específico, así como su habilidad de persuasión.

TRIGÉSIMA SEXTA. - Las TICS deben de ser aprovechadas al máximo en la educación; concretamente la jurídica, ante la nueva realidad que enfrenta toda la humanidad. Estas no representan una fórmula mágica, su incorporación debe ser parte de una estrategia institucional donde se reconozca su utilidad como herramienta para propiciar un tránsito adecuado hacia un nuevo contexto en la búsqueda de un mayor y mejor aprendizaje centrado indudablemente en el alumno. Las TICS son una herramienta adecuada para un mayor acceso a la educación a un menor costo y una respuesta a los altos índices de fracaso y deserción escolar. El componente que permitirá conectar las TICS con la educación jurídica serán las competencias digitales, cuyo desconocimiento por parte de los operadores de la educación jurídica ha impedido una adecuada sinergia entre la educación y la tecnología. La calidad de la educación jurídica; dentro de otros elementos, requiere el dominio de las competencias digitales, sin ellas el estudiante no solo verá limitadas sus posibilidades de aprendizaje, sino que carecerá de herramientas indispensables para darle forma y expresión a sus conocimientos.

TRIGÉSIMA SÉPTIMA.- Los alumnos; como elemento fundamental y central del proceso de aprendizaje, deben encontrarse preparados para incursionar en un ambiente académico necesariamente impregnado por la tecnología, lo cual no se dará de forma espontánea por ser nativos digitales, pues al poner a prueba sus competencias digitales con fines académicos se aprecian falencias y la falta de

experiencia o dominio de entornos virtuales con fines de aprendizaje, lo cual representa la necesidad de una capacitación en el uso de estas herramientas. El desarrollo de competencias digitales implica aprovechar las habilidades que tienen los alumnos en el manejo de la tecnología y darles un nuevo enfoque y perspectiva con el propósito que descubran la utilidad de las TICS para la generación de conocimiento y no solo para el entretenimiento. De ahí que se ha sugerido para este propósito que los educandos sean sometidos a un procedimiento de alfabetización digital que los capacite en el uso de recursos y aplicaciones tecnológicas a través del desarrollo de competencias tales como el pensamiento crítico, la autonomía, la iniciativa, el trabajo colaborativo y la responsabilidad individual. Es fundamental que los estudiantes de derecho cuenten con las habilidades suficientes para producir, transformar y difundir información con el propósito de allegarse de conocimientos que puedan comunicarse y compartirse desde las distintas aplicaciones que permiten los actuales entornos tecnológicos.

TRIGÉSIMA OCTAVA. - La calidad de la educación jurídica requiere de un profesor Hércules, de un docente que no domine solo la sustancia de la asignatura que imparte, sino que haga uso de una diversidad de estrategias didácticas y aplique las TICS en sus actividades académicas. Lo anterior representa un reto interesante ya que los profesores son inmigrantes digitales y como tales deberán trabajar arduamente por convertirse en los docentes que la actualidad reclama. Este tipo de profesor debe contar con la capacidad para identificar cómo las TICS pueden ser útiles para que los alumnos adquieran las competencias que su profesión requiere y seleccionar dentro de la multiplicidad de opciones que ofrece la tecnología las adecuadas para lograr este propósito. Asimismo, deberá ubicar la serie de beneficios que el uso de esta tecnología puede aportar para el progreso de su clase y el impacto que tendrá en el aprendizaje de sus alumnos. El docente Hércules debe hacer una lectura previa de las posibilidades reales de acceso de sus estudiantes a la tecnología que se utilizará, aprovechando la disponibilidad de dispositivos digitales en cualquier momento del día, ya sea durante su estancia en los centros educativos, en sus traslados o desde sus hogares, asimismo debe reflexionar sobre

la realidad académica y socioeconómica de sus alumnos, así como del soporte institucional con que contará.





## FUENTES

- ABERRA, Tsige Gebremeskel, *Quality Of Doctoral Student Support Services In Open Distance Learning*, South Africa, University Of South Africa, 2016.
- ABREU, Omar, et al. "La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador", *Formación universitaria*, La Serena, Chile, Centro de Información Tecnológica, 2017, vol. 10, núm. 3. Consultado el 31 de marzo de 2020 en <http://www.redalyc.org/pdf/3735/373551306009.pdf>
- ADLER LOMNITZ, Larissa y SALAZAR, Rodrigo. "Elementos culturales en el ejercicio profesional del Derecho. Redes informales en un sistema formal", *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes: estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, México, 2006.
- AGUERRONDO, Inés, "La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación", *Revista interamericana de desarrollo educativo*, vol. 37, núm. 1993.
- AKALU, Girmaw A. "Higher education massification and challenges to the professoriate: do academics conceptions of quality matter?", *Quality in Higher Education*, United Kingdom, vol., 22, núm. 3, 2016.
- ALAIN, Lieury, *La memoria del alumno en 50 preguntas*, 2ª edición, traducción de Víctor Goldstein, México, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- ALEXY, Robert, "La naturaleza de la filosofía del derecho", *Doxa: cuadernos de filosofía del derecho*, núm. 26, 2003.
- ALI, N.A. et al., "Testing the criticality of HR-TQM factors in the Malaysian higher education context", *Total Quality Management & Business Excellence*, United Kingdom, vol. 21, núm. 11, 2010.
- ALMENARA, Julio Cabero, et al., "Redes sociales y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación: aprendizaje colaborativo, diferencias de género, edad y preferencias", *RED: Revista de Educación a Distancia*, Murcia, España, núm., 51, 2016.

- AMANDI Rojas, Víctor Manuel, *El concepto de derecho de Ronald Dworkin México*, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2011.
- ANANIADOU, K. y Claro, M., “21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries”, *OECD education working papers*, París, Francia, OECD publishing, núm. 41, 2009.
- ANCA PRISACARIU y MAHSOOD Shah, “Defining the quality of higher education around ethics and moral values”, *Quality in Higher Education*, United Kingdom, vol. 22, núm. 2, 2016.
- ANGULO MARCIAL, Noel, “El ensayo: algunos elementos para la reflexión”, *Innovación educativa*, Ciudad de México, vol. 13, núm. 61, 2013.
- ARCIGA, Blanca E., “La enseñanza superior como una práctica socio-cultural”. *Revista de la educación superior*, México, vol. 36, núm. 141, 2007.
- ARVIZU IBARRA, Carmen Hortencia y ROMERO OCHOA, Julia, “Retos y desafíos de la formación de abogados para el siglo XXI”, *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*, México, tomo 3, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016.
- AUSUBEL, David P. *et al.*, “Significado y aprendizaje significativo”, *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1976. Consultado el 26 de marzo de 2020 en <http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1J3D72LMF-1TF42P4-PWD/aprendizaje%20significativo.pdf>
- ÁVILA, Yildret del Carmen Rodríguez, “El ensayo académico: algunos apuntes para su estudio”, *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, Caracas, Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, vol. 8, núm. 1, 2007.
- AVIRAM, Aharon. “The nature of university education reconsidered (a response to Ronald Barnett's The Idea of Higher Education)”, *Journal of Philosophy of Education*, Oxford, vol. 26, 1992.
- BALCÁZAR, Mónica Victoria Ruiz. “Formación VS. Información. Método de problemas y Cátedra Magistral en la educación jurídica en México”, *Letras*

- jurídicas: revista de los investigadores del Instituto de Investigaciones Jurídicas*, México, Universidad Veracruzana, 2008.
- BALL, Gordon D.S., "Building a sustainable future through transformation", *Futures*, Ontario, vol. 31, 1999.
- BARANDIARAN Galdós, Marta, *El concepto de calidad en la educación superior, una estrategia de apoyo desde las Universidades a la generación de desarrollo humano*, España, Universidad del País Vasco, 2013.
- BARAONA, Jorge, et al., "Thinking like a lawyer: experiencias didácticas en el aula para fortalecer la formación de un abogado", *Revista pedagógica universitaria y didáctica del derecho*, Santiago de Chile, Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, Universidad de Chile, 2015, vol. 2, núm. 2.
- BARBER Michael y MOURSHED Mona, "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos", *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*, trad. de Pablo Quintairos, Santiago de Chile, McKinsey & Company, 2008. Consultado el 10 de marzo de 2020 en [http://www.oei.es/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf)
- BARNETT, R. "Does higher education have aims?" *Journal of Philosophy of Education*, Oxford, vol. 22, 1988.
- "The idea of quality: voicing the educational", en Doherty, G.D. (Ed.), *Developing Quality Systems in Higher Education*, United Kingdom, London, Routledge, 1994.
- *Improving Higher Education: Total quality care*, Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham, 1992.
- *The Idea of Higher Education*, Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham, 1990.
- BARRENA, Cristián Aedo, "Formación por competencias y enseñanza del Derecho." *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Santiago de Chile, vol. 1, núm. 1, 2014.
- BARRENETXEA, Miren, et al., "Conceptualización de la calidad en la educación superior: una década de aportaciones" *SaberEs*, Argentina, vol. 8, núm. 1, 2016.

- BECKET, N. and Brookes, M. "Evaluating quality management in university departments", *Quality Assurance in Education*, United Kingdom, vol. 14, núm. 2, 2006.
- BELL, Daniel, et at., *El advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social*, Madrid, España, Alianza editorial, 1976.
- BELLO GONZÁLEZ, Edgar Oswaldo y NAVARRO CASTILLO, Adolfo, "La enseñanza universitaria en derecho con el uso didáctico de las TIC", *Diké: Revista de Investigación en Derecho, Criminología y Consultoría Jurídica*, Puebla, México, año 10, núm., 20, 2017.
- BENEITONE, Pablo et al. (Editores), *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: informe final Proyecto Tuning América Latina: 2004-2007*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2007. Consultado el 12 de marzo de 2020 en [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII\\_Final-Report\\_SP.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf)
- BENSIMON, E. M., "Total Quality Management in the academy: a rebellious Reading", *Harvard Educational Review*, Massachusetts, vol. 65, núm. 4, 1995.
- BERMÚDEZ, Erika Romero y DÍAZ CAMACHO, Jacqueline, "El uso del diagrama causa-efecto en el análisis de casos" *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Ciudad de México, Centro de Estudios Educativos, vol. 40, núm. 3-4, 2010.
- BIGGS, J. "The reflective institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning", *Higher Education*, Dordrecht, vol. 41, 2001.
- BISQUERRA ALZINA, Rafael "Educación emocional y competencias básicas para la vida", *Revista de Investigación Educativa*, Barcelona, 2003, vol. 21, núm. 1. Consultado el 12 de marzo de 2020 en [revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661](http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661)
- BÖHMER, Martín F., "Introducción", en Böhmer, Martín F., (comp.), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Barcelona, Gedisa, 1999.
- BOK, Derek, *Universities and the Future of America*, Duke University Press, North Carolina, 1990.

- BOYD, Danah, *It's complicated: The social lives of networked teens*, Connecticut, United States, Yale University Press, 2014.
- BOYLE, P. y Bowden, J., "Educational quality assurance in universities: an enhanced model", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, United Kingdom vol. 22, núm. 2, 1997.
- BRENNAN, John, et al., *Towards a Methodology for Comparative Quality Assessment in European Higher Education. A Pilot Study on Economics in Germany, the Netherlands and the United Kingdom*, Quality Support Centre, Open University, The Learning Materials Sales Office, Walton Hall, London, 1992.
- BRIAN Wilson, "Studies in the conceptualization of a university", *Studies in Higher Education*, United Kingdom, vol. 17, núm. 3, 1992.
- BROOKES, Maureen y Becket, Nina, "Quality Management Practice in Higher Education – What Quality Are We Actually Enhancing?" *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, United Kingdom, vol. 1, núm. 2006.
- BUENDÍA Espinoza, Angélica, "El concepto de calidad: una construcción en la educación superior.", *Reencuentro*, México, vol. 50, 2007.
- BUENO, Gustavo, *¿Qué es la ciencia?*, Oviedo, Pentalfa, 1995. Consultado el 20 de marzo de 2020 en <http://www.filosofia.org/aut/gbm/1995qc.htm>
- BUSTOS GONZÁLEZ, Atilio, *Estrategias didácticas para el uso de las TIC's en la docencia universitaria presencial: un manual para los ciudadanos del Ágora*, Valparaíso, Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2005.
- CALSAMIGLIA, Albert, "El derecho como integridad", *Working Paper n.25*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, 1990. Consultado el 15 de marzo de 2020 en [http://www.icps.cat/archivos/WorkingPapers/WP\\_I\\_25.pdf?noga=1](http://www.icps.cat/archivos/WorkingPapers/WP_I_25.pdf?noga=1)
- CAMPBELL, C. y Rozsnyai, C., *Quality Assurance and the Development of Course Programs, Papers on Higher Education*, Bucharest, UNESCO-CEPES, 2002.
- CANTÓN, I. (Coord.), *La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*, Madrid, Editorial CCS, 2001.
- CAPELLA, Juan Ramón, *El aprendizaje del aprendizaje: una introducción al estudio del derecho*, Madrid, Trotta, 1998.

- CARDOZO, Benjamin N., *The Nature of the Judicial Process*, trad. Victoria Cisneros y Leonel Pereznieta Castro, Atizapán de Zaragoza, Pereznieta Editores, 1996.
- CARLINO, Paula, "Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema", *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Acta Académica, núm., 33, 2003.
- CARRANZA ALCÁNTAR, María del Rocío, "El uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje del Derecho", *Revista Educ@rmos*, México, Guadalajara, México, año 5, núm. 20-21, 2016.
- CARREÑO BUSTAMANTE, María Teresa, et al, *Formación en derecho basada en competencias*, Bogotá, Universidad del Rosario, 2014.
- CARRILLO ESPINOSA, Gabriela, "Las TIC y la enseñanza del derecho en la UIA León", *Epikéia: Revista del Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades*, León, México, núm. 5, Universidad Iberoamericana León, 2007.
- CASTAÑEDA RIVAS, María Leoba, "La enseñanza-aprendizaje por competencia", *Revista de la Facultad de Derecho de México*, México, t. LXV, núm. 264, julio-diciembre, 2015.
- CASTAÑO-DUQUE, German Albeiro y GARCÍA-SERNA, Lucelia, "Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano", *Educación y Educadores*, Colombia, vol. 15, núm. 2, 2012.
- CASTELLÓ, E. y Lizcano, "La mejora de las entidades públicas en la Europa del Euro", *Costes y gestión de calidad: Experiencias sectoriales*, Madrid, AECA, 1998.
- CASTILLO, Santiago Nieto, "Metodología jurídica e ideologías en el derecho. sobre la influencia de la ideología en los ámbitos de aplicación del derecho", *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano: la enseñanza del derecho*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2007.
- CASTRO, Santiago, et al., "Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje", *Laurus: Revista de Educación*, Caracas, Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, vol. 13, núm. 23, 2007.

- CÁZARES, Martín Eduardo Pérez, “Problemas de la investigación jurídica y su enseñanza en nivel de posgrado en México”, *Academia: revista sobre enseñanza del derecho*, Buenos Aires, vol. 12, no 23, 2014.
- CEBREROS VALENZUELA, Daniela y MORTIS LOZO, Sonia Verónica, “Programa de Alfabetización Tecnológica: Creencias y Uso de las TIC en Adultos”, *Tecnología y aprendizaje. Avances en el mundo académico hispano*, Ciudad Real, España, CcITA, 2017.
- CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO – CINDA, *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*, Chile, CINDA, 2010. Consultado el 10 de marzo de 2020 en <http://www.edumovil.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/DisCurr icBasCompetAsegurCalidadCINDA2008.pdf>
- CHAPMAN, D.W. y Chien, C.L., “Graduate education in Malaysia and Thailand”, Chapman, D.W. y Chien, C.L. (Eds.) *Higher Education in East and South Asia: Expand out, expanding up*, Montreal, UNESCO, 2014.
- CICERO, Nidia, “Innovar la enseñanza del derecho, ¿Solo se trata de tecnologías de la información y comunicación?”, *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Santiago de Chile, Facultad de Derecho, Universidad de Chile, vol. 5, núm. 2, 2018.
- CLIFFORD V. Smith, Jr. “Total Quality Management”, *Global J. of Engng. Educ.*, Australia, UICEE, vol. 3, núm. 1, 1999.
- CLINTON M. Sandvick, “Cómo escribir un ensayo sobre derecho”, Documento electrónico consultado el 26 marzo de 2020 en <https://es.wikihow.com/escribir-un-ensayo-sobre-derecho>
- COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, “Ensayo. Guía para su elaboración”, *Portal Académico del CCH*, Universidad Nacional Autónoma de México. Documento electrónico Consultado el 26 de marzo de 2020 en <http://tutorial.cch.unam.mx/bloque2/docs/ensayo.pdf>
- COMAS, Rubén, et al., “La búsqueda de información con fines académicos entre el alumnado universitario”, *Revista española de documentación científica*, Madrid, España, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, vol. 34, núm. 1, 2011.



- COMELLAS Angulo, Paula, "Reflexión de la enseñanza-aprendizaje del derecho en el siglo XXI y el modelo basado en competencias" *NOVUM JUS*, Bogotá, Universidad Católica De Colombia, vol. 9, núm 1., 2015.
- CONFERENCIA DE AUTORIDADES IBEROAMERICANAS DE INFORMÁTICA 2001, *Primer Seminario sobre Indicadores de la Sociedad de la Información y Cultura Científica*, Lisboa, Portugal, 2001, consultado el 10 de mayo de 2020 en [http://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI\\_UNAM/CL405/1/tic\\_educacion\\_bibliotecologica\\_las\\_tics\\_karla\\_rodriguez\\_salas.pdf](http://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/CL405/1/tic_educacion_bibliotecologica_las_tics_karla_rodriguez_salas.pdf)
- CONTRERAS ACEVEDO, Ramiro, "Observaciones sobre la temática para la enseñanza de la filosofía del derecho" *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*, México, t. 2, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016.
- CPR MAR MENOR - El Mundo Google, Google Docs en el aula, consultado el 26 de junio de 2020 en <https://sites.google.com/site/rmipasico/google-docs-en-el-aula>
- CUEVAS GONZÁLEZ, Oscar M., "El concepto de Universidad." *Revista de la Educación Superior*, México, 1997. Consultado el 29 de marzo de 2020 en <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2017/03/EI-Concepto-de-Universidad.pdf>
- DANIEL Cassany, *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós, 1999.
- DE LA ORDEN, Arturo, "Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación", *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Madrid, vol. 3, núm. 1-2, 1997.
- DE VIVERO, Felipe, "La enseñanza del derecho encaminada a formar abogados". *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 2014, vol. 12, núm.3.
- DEEGAN, Dorothy H., "Exploring individual differences among novices reading in a specific domain: The case of law" *Reading Research Quarterly*, International Literacy Association, Delaware, United States, vol. 30, núm. 2, 1995.
- DEL REY, Angélica y Sánchez-Parga, J., "Crítica de la educación por competencias", *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, Cuenca,

- Universidad Politécnica Salesiana, 2011, núm. Consultado el 13 de marzo de 2020 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476147383010>
- DELGADO, Ana María y OLIVER, Rafael, *Enseñanza del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación*, Barcelona, España, Universidad Oberta de Catalunya, 2003.
- DEMING, W. E., *Out of the crisis*, Massachusetts, MIT CAES, 1986.
- DEZALAY, Yves y GARTH, Bryant. Law, “Lawyers and Social Capital, Rule of Law Versus Relational Capitalism”, *Social & Legal Studies*, California, vol. 6, núm. 1, 1997.
- DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, Ciudad de México, McGraw-Hill, 2002.
- DÍAZ, Sergio, “El ensayo académico. Recomendaciones para la práctica” *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, Buenos Aires, Argentina, Año XVIII, vol. 30, 2017.
- DILL, D., “An institutional perspective on higher education policy: the case of academic quality assurance”, en Smart, J.C. (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research*, New York, Agathon Press, año XVIII, 2003.
- DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN Y COMPETENCIAS, *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA 2018 – Resultados*, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Consultado el 26 marzo de 2020 en [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)
- DOCENTE CURADOR, Antes de utilizar Padlet lee esto, consultado el 26 de julio de 2020 en <https://docentecurador.com/antes-de-utilizar-padlet-lee-esto/>
- DODD, D. y COUCH, S., “Doing the right things: ethical issues in higher education”, *Journal of Family and Consumer Sciences*, Columbus, vol. 97, núm. 3, 2005.
- DOHERTY, G. D. (Ed.) *Developing quality systems in education*, London, Routledge, 1994.
- DON HOUSTON, “TQM and Higher Education: A Critical Systems Perspective on Fitness for Purpose”, *Quality in Higher Education*, United Kingdom, vol. 13, núm. 1, 2007.

- DONALD Clark, What should schools, colleges and Universities do in September? ...7 actionsn, consultado el 20 de julio de 202 en <http://donaldclarkplanb.blogspot.com/search?q=20+uses+of+youtube>
- DORA ROCHA, Daniela, "Formación docente e innovación pedagógica: el desafío de la incorporación de las TIC's a la enseñanza del derecho", *III Jornadas de Enseñanza del Derecho 9 y 10 de septiembre de 2013: Implementación de TIC's en la enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, Argentina Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires, 2013.
- DUMOND, E.J. y Johnson, T.W. "Managing university business educational quality: ISO or AACSB?", *Quality Assurance in Education*, United Kingdom, vol. 21, núm. 2, 2013.
- DWORKIN, RONALD, *Law's empire*, Massachusetts, Harvard University Press, 1986.
- *Taking rights seriously*, Massachusetts, Harvard University Press, 1978.
- EDWARDS RISOPATRÓN, Verónica, *El concepto de calidad de la educación*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1991.
- ELGUETA ROSAS, María Francisca y PALMA GONZÁLEZ, Eric Eduardo, "Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la facultad de derecho", *Revista chilena de derecho*, Santiago de Chile, vol. 41, núm. 3, 2014.
- *De la Enseñanza del Derecho a la Didáctica General del Derecho*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2015. Consultado el 31 de marzo de 2020 en [https://archivos.juridicas.unam.mx/www/site/lineas-investigacion/metodologia-investigacion/E\\_book/11FranciscaElgueta.pdf](https://archivos.juridicas.unam.mx/www/site/lineas-investigacion/metodologia-investigacion/E_book/11FranciscaElgueta.pdf)
- ESPINOZA SILVA, Francisco, "Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del derecho" *Revista Daena (International Journal of Good Conscience)*, vol. 4, núm, 1, 2009. Consultado el 27 de marzo de 2020 en [http://www.spentamexico.org/v4-n1/4\(1\)%2031-74.pdf](http://www.spentamexico.org/v4-n1/4(1)%2031-74.pdf)
- ESTEVE, Francesc, "Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0.", *La cuestión universitaria*, Madrid, España, Universidad Politécnica de Madrid, núm., 5, 2016.

- EWELL, Peter “Twenty years of Quality Assurance in Higher Education: What’s Happened and What’s Different?” *Quality in Higher Education*, United Kingdom, vol. 16, núm. 2, 2010.
- FERRARI, Anusca. *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2013.
- FIERRO, Lucas, *¿Qué es un LMS y cómo puede transformar la formación corporativa?*, México, Crehana, 2022. Artículo consultado el 10 de marzo de 2022. Disponible en <https://www.crehana.com/mx/blog/empresas/que-es-un-lms/>
- FILIPPAKOU, O., “The idea of quality in higher education: a conceptual approach”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, United Kingdom, vol. 32, núm.1, 2011.
- FITZ-GIBBON, C., *Monitoring Education-Indicators, quality and effectiveness*, London, Cassell, 1996.
- FIX ZAMUDIO, Hector “Algunas reflexiones sobre la enseñanza del derecho en México y Latinoamérica”, *Antología de Estudios sobre la enseñanza del derecho*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995.
- FIX-FIERRO, Héctor y LÓPEZ-AYLLÓN, Sergio. “¿Muchos abogados pero poca profesión? Derecho y profesión jurídica en el México contemporáneo”, *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, México, 2006.
- “De las buenas y malas razones para estudiar leyes. Análisis de una encuesta a estudiantes de derecho en la ciudad de México”, *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2006.
- FIX-FIERRO, Héctor, “El papel de la investigación jurídica en la educación superior. Breves reflexiones desde México”, *Actas del Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria*, Santiago de Chile, 2010. Consultado el 20 de marzo de

- 2020 en [https://archivos.juridicas.unam.mx/www/site/lineas-investigacion/metodologia-investigacion/E\\_book/3HectorFixFierro.pdf](https://archivos.juridicas.unam.mx/www/site/lineas-investigacion/metodologia-investigacion/E_book/3HectorFixFierro.pdf)
- “Algunas reflexiones sobre la enseñanza del derecho en México y Latinoamérica”, *Anuario Jurídico VI*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1979.
- FLORES, Imer B. “Prometeo (des) encadenado: la enseñanza del Derecho en México.” *Académica. Revista sobre la enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, año 4, núm. 2006.
- “La lucha por la filosofía del derecho (vis-à-vis la educación jurídica): métodos y problemas”, en Godínez Méndez, Wendy A. y García Peña, José Heriberto (coord.), *Metodologías: enseñanza e investigación jurídicas. 40 años de vida académica. Homenaje al doctor Jorge Witker*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2015.
- FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*, New York, UNICEF/UNESCO, 2008.
- FORNAS CARRASCO, Ricardo, “Criterios para evaluar la calidad y fiabilidad de los contenidos en Internet” *Revista española de documentación científica*, Madrid, España, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, vol. 26, núm. 1, 2003.
- FOTOPOULOS, C. y PSOMAS, E., “The impact of soft and hard TQM elements on quality management results”, *International Journal of Quality and Reliability Management*, United Kingdom, vol. 26, núm. 2, 2009.
- FRANK, Jerome, “A Plea for Lawyer-Schools”, *The Yale Law Journal*, Connecticut, vol. 56, núm. 8, 1947.
- FRAZER, M., “Quality assurance in higher education”, in Craft, A. (Ed.) *Quality Assessment in Higher Education: Proceedings of an international conference in Hong Kong, 1991*, London, Falmer Press, 1992.
- FUENTES, Marta y SÁNCHEZ Sonia, “Internet search and navigation strategies used by experts and beginners” *Interactive educational multimedia*, Barcelona,

- España, Departament de Psicologia Evolutiva, Universitat Autònoma de Barcelona, 2000, núm. 1, 2000.
- FUMERO, Francisca, “Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula”, *Investigación y postgrado*, Caracas, Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, vol. 24, núm. 1, 2009.
- GABINETE DE TELE-EDUCACIÓN, Universidad Politécnica de Madrid, Formularios Google. Una herramienta estrella de Google, consultado el 26 de julio de 2020 en <https://blogs.upm.es/observatoriogate/2016/04/21/formularios-google-una-herramienta-estrella-de-google/>
- GALVÁN GONZÁLEZ, Jorge Alberto, “Hacia una formación jurídica intercultural en México”, *Estado constitucional, derechos humanos, justicia y vida universitaria: Estudios en homenaje a Jorge Carpizo*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2015.
- GAMBOA, Yolanda. “Guía para la escritura del ensayo”, Georgetown University, Documento electrónico consultado el 26 marzo de 2020 en <https://pdfs.semanticscholar.org/bb37/9729aa921e761a309a6b5aebd79ee8eeddcb.pdf>
- GARCÍA GARRIDO, Manuel Jesús, *Derecho Privado Romano. Casos, Acciones, Instituciones*, t. I, 14ª ed. Madrid, Ediciones Académicas, 2005.
- GARCÍA PALOMEQUE, Rebeca y PÉREZ CAMPOS, Rafael, “Las nuevas tecnologías: un paso adelante en la documentación jurídica” *Bid textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, Barcelona, España, Universitat Autònoma de Barcelona, núm. 10, 2003.
- GARCÍA, Hernán Alejandro Olano, “Proyecto Tuning: una propuesta de competencias jurídicas para Colombia”, *Dikaion*, Chía, vol. 16, núm. 1, 2007.
- GARROCHO RANGEL, Carlos y GONZÁLEZ SOLANO, Felipe, *Calidad de Educación Superior. Teoría, instrumentos y planeación*, Toluca, El Colegio Mexiquense A.C., Universidad Autónoma del Estado de México, 2014.
- GARVIN, D., *Managing quality*, New York, Free Press, 1988.

----- “Competing on the eight dimensions of quality”, *Harvard Business Review*, Massachusetts, vol. 65, núm. 6, 1987.

GELLI, María Angélica, “Enseñanza del derecho constitucional y sistema democrático (desde la perspectiva del método socrático)”, *Pensamiento Constitucional*, Lima, Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú, vol. 6, núm. 6, 1999. Consultado en 06 de marzo de 2020 en <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/pensamientoconstitucional/article/view/3221/3044>

GIANNAKIS, M. y BULLIVANT, N., “The massification of higher education in the UK: aspects of service quality”, *Journal of Further and Higher Education*, United Kingdom, vol. 40, núm. 5, 2015.

GIDLEY, Jennifer M. et al., “From Access to Success: An Integrated Approach to Quality Education Informed by Social Inclusion Theory and Practice”, *Higher Education Policy*, Melbourne, vol. 23, núm.1.

GÓMEZ GARCÍA, María Nieves, “Las primeras universidades europeas: anotaciones sobre sus características diferenciadoras”, *Cuestiones Pedagógicas*, Sevilla, vol. 3, 1986.

GÓMEZ HURTADO, Manuela y POLANÍA GONZÁLEZ, Néstor Raúl, *Estilos de Enseñanza y Modelos Pedagógicos*, Bogotá, Universidad de La Salle, 2008. Consultado el 06 de marzo de 2020 en <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1667/T85.08%20G586e.pdf;jsessionid=>

GÓMEZ, Víctor Manuel, “Hacia la Diferenciación y la Especialización de la Educación Superior. Propuesta para el caso de Colombia”, *Educación Superior y Sociedad*, CRESALC-UNESCO, vol. 2, núm. 2, 2010.

GONZÁLEZ GALVÁN, Jorge Alberto, “Educación jurídica, investigación y derechos humanos inteligentes”, *Boletín mexicano de derecho comparado*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, vol. 46, núm. 137, 2013.

----- Jorge Alberto, *Tópicos sobre enseñanza de la metodología de la investigación jurídica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México,

Instituto de Investigaciones Jurídicas. Consultado el 15 de marzo de 2020 en [https://archivos.juridicas.unam.mx/www/site/lineas-investigacion/metodologia-investigacion/E\\_book/8JorgeGonzalezGalvan.pdf](https://archivos.juridicas.unam.mx/www/site/lineas-investigacion/metodologia-investigacion/E_book/8JorgeGonzalezGalvan.pdf)

GONZÁLEZ RAMOS, Rosalba, *Libro guía del profesor para el desarrollo de competencias pedagógicas para el estudio y práctica del sistema penal acusatorio en las escuelas de Derecho en México*, Monterrey, Nuevo León, Centro de Estudios sobre la Enseñanza y Aprendizaje del Derecho, A.C., 2016.

GONZÁLEZ, Julia y WAGENAAR, Robert (Editores), *Tuning Educational Structures in Europe, Informe Final, Fase uno*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2003.

GONZÁLEZ, Patricio Lazo, "Formación jurídica, competencias y métodos de enseñanza: premisas", *Revista Ius et Praxis*, Talca, año 17, núm. 1, Universidad de Talca, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 2011.

GONZÁLEZ PÉREZ, David, "El Derecho a la Educación Jurídica de Calidad" *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*, México, t. 4, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2020.

GRAFFIGNA, María Luisa, et al., "Lectura y comprensión de textos en el nivel superior: un desafío compartido entre alumnos y docentes", *Revista iberoamericana de educación*, Madrid, España, Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos, vol. 46, núm. 2, 2009.

GROS SALVAT, Bergoña, *El ordenador invisible-Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*, Barcelona, España, GEDISA, 2000.

GUERRERO BARRIOS, Jorge y FARO RESENDIZ, Ma. Teresa, "Breve análisis del concepto de Educación Superior", *Alternativas en Psicología*, México, revista semestral, tercera época. año XVI, núm. 27, 2012.

GUSTAVO FABIÁN, López Ariza, "Utilización de las TIC's en el ámbito de la enseñanza jurídica", *III Jornadas de Enseñanza del Derecho 9 y 10 de septiembre de 2013: Implementación de TIC's en la enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, Argentina Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires, 2013.



- GUTIÉRREZ LOZANO, Carlos, "John Henry Newman y la idea de la universidad" *Estudios 106*, México, vol. XI, Departamento Académico de Estudios Generales del ITAM, 2013.
- HARVEY, Leen y GREEN, Diana, "Defining quality", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, United Kingdom, vol. 18, núm. 1, 1993.
- HARVEY, L. y STENSAKER, B., "Quality culture: understandings, boundaries and linkages", *European Journal of Education*, Paris, vol. 43, núm. 4, 2008.
- HARVEY, L. & WILLIAMS, J., "Fifteen years of Quality in Higher Education", *Quality in Higher Education*, United Kingdom, vol. 16, núm. 1, 2010.
- HARVEY, Lee., "Evaluation for what?", *Teaching in Higher Education*, United Kingdom, vol. 7, núm. 3, 2002.
- "Understanding quality", *EUA Bologna Hnadbook: Making Bologna work*, Berlín, Raabe Academia Publishers, 2006.
- HERNÁNDEZ SALAZAR, Patricia, et al., "Análisis de modelos de comportamiento en la búsqueda de información", *Ciência da Informação*, Brasilia, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, vol. 36, núm. 1, 2007.
- HERNÁNDEZ SERRANO, María José y FUENTES AGUSTÍ, Marta "Aprender a informarse en la red: ¿son los estudiantes eficientes buscando y seleccionando información?", *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Salamanca, España, Universidad de Salamanca, vol. 12, núm. 1, 2011.
- HERRADA-VALVERDE, Gabriel y HERRADA, Rosario Isabel, "Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración.", *Perfiles educativos*, Ciudad de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, vol. 39, núm. 157, 2017.
- HOLGADO SÁEZ, Christina, "Las nuevas tecnologías en los estudios de Derecho en el marco del EEES: sugerencias didácticas de actividades colaborativas con entornos virtuales", *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, Málaga, España, núm. 3, 2011.

- HYMES, Dell Hathaway, "Acerca de la competencia comunicativa", *Forma y Función*, trad. de Juan Gómez Bernal núm. 9, Bogotá, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Bogotá, 1996, Consultado el 06 de marzo de 2020 en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>
- IBÁÑEZ, B. C., "Pedagogía y Psicología Interconductual", *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, México, vol. 20, 1994.
- INNOVACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DIGITAL, Dirección de Efectividad y Servicios Institucionales, Dirección de Tecnologías de la Información, Universidad Anahuac, *¿En qué consiste un lms y cómo funciona?* Artículo consultado el 10 de marzo de 2022. Disponible en <https://www.anahuac.mx/mexico/noticias/En-que-consiste-un-LMS-y-como-funciona>
- INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MARICA LATINA Y EL CARIBE, *La Educación Superior Pública y Privada en América Latina y El Caribe. Contexto de Internacionalización y Proyecciones de Políticas Públicas*, Caracas, Venezuela, IESALC/UNESCO.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA, Comunicado de prensa núm. 103/20 17 de febrero de 2020, consultado el 31 de marzo de 2020 en [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH\\_2019.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf)
- JAIN, Rajani, "Conceptualizing service quality in higher education", *Asian Journal on Quality*, United Kingdom, vol. 12, núm. 3, 2011.
- JAN McArthur, "Reconsidering the social and economic purposes of higher education", *Higher Education Research & Development*, Australia, vol. 30, núm. 6, 2011.
- JARAMILLO, Salud y Mendoza, Víctor, "Guía para la elaboración de ensayos de investigación", *Razón y palabra*, vol. 41, 2004. Consultado el 26 de marzo de 2020 en <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n41/vmendoza.html>

- JEROME, Frank, “Una defensa de las escuelas de abogados”, en Böhmer, Martín F. (comp.), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Barcelona, Gedisa, 1999.
- JONASSEN, David H y KIM, Bosung, “Arguing to learn and learning to argue: Design justifications and guidelines”, *Educational Technology Research and Development*, vol. 58, núm. 4, 2010.
- JUHL, H.J. y Christensen, M., “Quality management in a Danish business school – A head of department perspective”, *Total Quality Management & Business Excellence*, United Kingdom, vol. 19, núm. 7-8, 2008.
- KAPLANIS, Socrates. N., *The introduction of quality indicators in the HEI in Europe*. Consultado el 20 de marzo de 2020 en [https://www.researchgate.net/profile/Socrates\\_Kaplanis/publication/267249296\\_THE\\_INTRODUCTION\\_OF\\_QUALITY\\_INDICATORS\\_IN\\_THE\\_HEI\\_IN\\_EUROPE/links/54aa77de0cf2ce2df6687850/THE-INTRODUCTION-OF-QUALITY-INDICATORS-IN-THE-HEI-IN-EUROPE.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Socrates_Kaplanis/publication/267249296_THE_INTRODUCTION_OF_QUALITY_INDICATORS_IN_THE_HEI_IN_EUROPE/links/54aa77de0cf2ce2df6687850/THE-INTRODUCTION-OF-QUALITY-INDICATORS-IN-THE-HEI-IN-EUROPE.pdf)
- KARAPETROVIC, S. y WILLBORN, D., “Creating zero-defect students”, *The TQM Magazine*, United Kingdom, vol., 9, núm. 4, 1997.
- KERR, Clark, *The Uses of the University*, Harvard University Press, Cambridge, 1963.
- KUHN, T., *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- KUMAR KUNDU, Goutam “Quality in Higher Education from Different Perspectives: A Literature Review”, *International Journal for Quality Research*, Serbia y Montenegro, vol. 11, núm. 1.
- LARROSA, Jorge, “El ensayo y la escritura académica”, *Propuesta educativa*, vol. 26, 2003. Consultado el 26 de marzo de 2020 en [http://hum.unne.edu.ar/asuntos/concurso/archivos\\_pdf/larrosa.pdf](http://hum.unne.edu.ar/asuntos/concurso/archivos_pdf/larrosa.pdf)
- LLEDÓ, Juan Antonio Pérez. “Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho”, *Academia: revista sobre enseñanza del derecho*, Buenos Aires, vol. 5, núm. 9, 2007.

- LOMAS Laurie “Does the Development of Mass Education Necessarily Mean the End of Quality?” *Quality in Higher Education*, United Kingdom, vol. 8, núm. 1, 2002.
- LONDOÑO TORO, Beatriz. “Los cambios que requieren las clínicas jurídicas iberoamericanas. Estudio de caso en seis países de la región”, *Boletín mexicano de derecho comparado*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, vol. 49, núm. 146, 2016.
- LÓPEZ LEIVA, Daniela, “Perspectiva de Género. Una metodología jurídica. No una mera sensibilidad”, *Paréntesis Legal*, México, vol. XVII, núm. 17, noviembre 2021, Consultado el 13 marzo de 2022 en <https://www.parentesislegal.com/post/perspectiva-de-g%C3%A9nero-una-metodolog%C3%ADa-jur%C3%ADica-no-una-mera-sensibilidad>
- LOVELUCK, C., “Ethical considerations of quality in higher education”, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, United Kingdom, vol. 20, núm. 1, 1995.
- LOZANO, Carlos Sánchez, “Ensayos: Anotaciones preliminares sobre su composición en el entorno escolar”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 13, núm. 31, 2001.
- LUQUE, Mónica Georgina, *La idea de Universidad: estudios sobre Newman, Ortega y Gasset y Jaspers*, Würzburg, Alemania, 1994. Consultado el 29 de marzo de 2022 en <https://dedona.files.wordpress.com/2015/10/la-idea-de-universidad-estudios-sobre-newman-ortega-y-gasset-y-jaspers.pdf>
- MADRAZO LAJOUS, Alejandro. “¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Para qué? Análisis y crítica al modelo tradicional de enseñanza del Derecho en México”, *Academia. Revista de enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, vol. 4, núm. 7, 2006.
- MAGALONI, Ana Laura. “Cuellos de botella y ventanas de oportunidad de la reforma a la educación jurídica de élite en México.” *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2006.
- MANENE, Luis Miguel, *Los diagramas de flujo: su definición, objetivo, ventajas, elaboración, fases, reglas y ejemplos de aplicaciones*, Universidad

Interamericana para el Desarrollo, Ciudad de México, 2011. Consultado el 1 de marzo de 2020 en [https://moodle2.unid.edu.mx/dts\\_cursos\\_md/lic/AE/EA/AM/07/](https://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/AE/EA/AM/07/)

MARCOS RECIO, Juan Carlos, “Fórmulas docentes para la mejora del rendimiento en los estudios de Bibliotecología a través de la educación virtual”, en Escalona Ríos, Lina, *Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación bibliotecológica y la documentación en Iberoamérica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2013.

MÁYNEZ, Eduardo García, *Filosofía del derecho*, 17ª Edición, México, Porrúa, 2011.

MEHTA, N. et al., “Total quality management implementation in engineering education in India: an interpretive structural modelling approach”, *Total Quality Management & Business Excellence*, United Kingdom, vol. 25, núm. 1-2, 2014.

MEIROVICH, G. and Romar, E.J., “The difficulty in implementing TQM in higher education instruction”, *Quality Assurance in Education*, United Kingdom, vol. 14, núm. 4, 2006.

MENÁRGUEZ, Ana Torres, “Entrevista / David Roberts”, *El País*, España. Texto consultado el 30 de marzo de 2020 en [https://elpais.com/economia/2016/10/23/actualidad/1477251453\\_527153.html](https://elpais.com/economia/2016/10/23/actualidad/1477251453_527153.html)

MÉNDEZ RODRÍGUEZ, Alejandro y Astudillo Moya, Marcela, *La investigación en la era de la información: Guía para realizar la bibliografía y fichas de trabajo*, Ciudad de México, Editorial Trillas, 2008.

MENDOZA ROJAS, Hubert James, et al., “Uso docente de las tecnologías de la información y comunicación como material didáctico en Medicina Humana”, *Investigación en educación médica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Medicina, vol. 7, núm. 26, 2018.

MIDDLEHURST, R., “Quality: an organising principle for higher education”, *Higher Education Quarterly*, Albania, vol. 46, núm. 1, 1992.

MILLAN, Cinthia, *Los 7 mejores buscadores académicos*, texto publicado en la Saeko, en la siguiente dirección electrónica consultada el 12 marzo de 2020 en

<https://www.saeko.io/es/blog/estudiante/675/los-7-mejores-buscadores-academicos>

- MING Cheng “Quality as transformation: educational metamorphosis”, *Quality in Higher Education*, United Kingdom, vol. 20, núm. 3, 2014.
- MINOGUE, Kenneth, *The concept of a university*, United Kingdom, Routledge, 1981.
- MOLINA OCHOA, Andrés, “Estudios Críticos del Derecho”, *Enciclopedia de Filosofía y Teoría del Derecho*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2015.
- MOLINA ORTIZ, José Antonio et al. “Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional” *Revista de Docencia Universitaria*, Madrid, vol. 3, núm 2, 2003. Consultado el 02 de marzo de 2020 en [https://www.researchgate.net/profile/Azucena\\_Pedraz/publication/39381944\\_APRENDIZAJE\\_BASADO\\_EN\\_PROBLEMAS\\_UNA\\_ALTERNATIVA\\_AL\\_METODO\\_TRADICIONAL/links/0fcfd511033d9c7463000000/APRENDIZAJE-BASADO-EN-PROBLEMAS-UNA-ALTERNATIVA-AL-METODO-TRADICIONAL.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Azucena_Pedraz/publication/39381944_APRENDIZAJE_BASADO_EN_PROBLEMAS_UNA_ALTERNATIVA_AL_METODO_TRADICIONAL/links/0fcfd511033d9c7463000000/APRENDIZAJE-BASADO-EN-PROBLEMAS-UNA-ALTERNATIVA-AL-METODO-TRADICIONAL.pdf)
- MONCADA-HERNÁNDEZ, Sandra Guillermina, “Cómo realizar una búsqueda de información eficiente. Foco en estudiantes, profesores e investigadores en el área educativa” *Investigación en educación médica*, Ciudad de México, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, vol. 3, núm. 10, 2014.
- MONROY ROMERO, José Alberto y Gómez López, Blanca Estela, “Comprensión lectora”, *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Ciudad de México, Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa, vol. 6, núm. 16, 2009.
- MOORE, J., “Is higher education ready for transformative learning? A question explored in the study of sustainability”, *Journal of Transformative Education*, Atlanta, vol. 3, núm, 1, 2005.
- MOREIRA, Marco Antonio, “Aprendizaje significativo crítico”, *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, Madrid, España, La Salle Centro Universitario, núm. 6, 2005.
- MORENO TAPIA, Javier, *Representación esquemática del conocimiento*, Repositorio de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2015.

Consultado el 15 de marzo de 2020 en [https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/16629/PE\\_M1U3\\_EsquemasC.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/16629/PE_M1U3_EsquemasC.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

MORETÓ, Martín, “Estrategias de lectura de textos jurídicos: análisis de protocolos verbales en expertos y novatos.”, *Revista Científica Artículos*, Buenos Aires, Argentina, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, vol. 18, núm. 1, 2014.

MÚNERA TORRES, María Teresa, “Las tic en la formación de los profesionales de la Ciencia de la Información”, en Escalona Ríos, Lina, *Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación bibliotecológica y la documentación en Iberoamérica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2013.

MUÑOZ FERNÁNDEZ, Ricardo, “Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI” *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, Ciss Praxis, 2003. Consultado el 25 de marzo de 2020 en <http://www.enpcac.edu.mx/cruzjorge/especialidad/lecturas/CompetenciaProfesionales.pdf>

NATHANSON, Stephen, “Designing problems to teach legal problem solving”, *California Western Law Review*, vol. 34, núm. 2, article 5, 1997. Consultado el 27 de marzo de 2020 en <https://scholarlycommons.law.cwsl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1263&context=cwlr>

NEWS CENTER LATAM, Cómo y por qué usar PowerPoint en la escuela consultado el 20 de julio de 2020 en <https://blogs.windows.com/latam/2012/02/08/cmo-y-por-que-usar-powerpoint-en-la-escuela/>

NIETO, Esther, “¿Las nuevas tecnologías mejoran el rendimiento escolar? Una revisión de la literatura”, *Tecnología y aprendizaje. Avances en el mundo académico hispano*, Ciudad Real, España, CcITA, 2017.

- NOHA Elassy, "The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement", *Quality Assurance in Education*, United Kingdom, vol. 23, núm. 3, 2015.
- NUSSBAUM, M., "Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades" *Revista Enfoques*, Madrid, vol. X, núm. 16, 2012.
- OCHOA H., Eduardo, et. al., *El ensayo académico: una experiencia de aprendizaje de lenguaje escrito*, México, Sistema Nacional de Educación a Distancia, 2009.
- OCHOA HOFMANN, Alfonso E., "CRITS....algo sobre los critical legal studies", Grado Cero Prensa, Un espacio para la difusión de las Ciencias Sociales y la Filosofía, 2015. Consultado el 30 de marzo de 2020 en <https://gradoceroprensa.wordpress.com/2015/04/04/crits-algo-sobre-los-critical-legal-studies/>
- OECD, *El futuro de la educación superior en México: Fortalecimiento de la calidad y la equidad, Revisión de Políticas Nacionales de Educación*, OECD Publishing, Paris, 2019, apartado 4.3. Consultado el 25 de marzo de 2020 en <https://www.oecd.org/education/el-futuro-de-la-educacion-superior-en-mexico-005689e0-es.htm>
- OLASKOAGA Larrauri, Jon, et al., "La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la Educación Superior de México", *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. 44, núm. 173.
- O'MAHONY, K. y GARAVAN, T.N. "Implementing a quality management framework in a higher education organization", *Quality Assurance in Education*, United Kingdom, vol. 20, núm. 2, 2012.
- ORÉ FANTAPPIE, Luis, "Mapas mentales: herramienta para potenciar nuestra creatividad" *Seminario mapas mentales de Tony Buzan*, Lima, Perú, Strateus Consultores. Consultado el 1 de agosto de 2019 en [https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2013/07/MAPAS-MENTALES\\_HERRAMIENTAS-PARA-POTENCIAS-NUESTRA-CREATIVIDAD.pdf](https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2013/07/MAPAS-MENTALES_HERRAMIENTAS-PARA-POTENCIAS-NUESTRA-CREATIVIDAD.pdf)
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS, Declaración de principios de la cumbre mundial sobre la sociedad de la Información organizada por la Unión



- Internacional de Telecomunicaciones, ente especializado en telecomunicaciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), consultada el 02 de febrero de 2020 en <https://www.itu.int/net/wsis/docs/geneva/official/dop-es.html>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, *Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO*, Paris, UNESCO, 2005.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DE NORMALIZACIÓN, *ISO 9001:2008(es) Sistemas de gestión de la calidad*. Información consultada en el sitio web de esta organización el 17 de marzo de 2022, disponible en <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9001:ed-4:v2:es>
- *ISO 21001:2018, Norma Internacional. Sistemas de gestión para organizaciones educativas*. Información consultada en el sitio web de esta organización el 17 de marzo de 2022, disponible en <https://www.conalepmex.edu.mx/pdf/reglamentos/NormalISO21001-2018.pdf>
- OWLIA, Mohammad S. y Aspinwall, Elaine M, "A framework for the dimensions of quality in higher education" *Quality Assurance in Education*, United Kingdom, vol. 4, núm. 2, 1996.
- PALACIOS VALENCIA, Yennesit, "La investigación como necesidad social en la enseñanza del derecho" *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*, México, t. 2, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016.
- PARASUNAMAN, A., et al., "A conceptual model of service quality and its implications for future reserarch", *The Journal of Marketing*, United States, vol. 49, núm. 4, 1985.
- "More on improving service quality measurement", *Journal of Retailing*, United Kingdom, vol. 69, núm.1, 1993.
- PARRI, Janne, "Quality In Higher Education", *VADYBA/Managment*, vol. 11, núm. 2, United Kingdom, 2006.
- PEARCE, R.A., *Maintaining the Quality of University Education*, Buckingham, University of Buckingham, 1995.

- PELIKAN, Jaroslav, *The idea of the university: A reexamination*, Connecticut, Yale University Press, 1992.
- PÉREZ LLEDÓ, Juan A., "Teorías críticas del Derecho", *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, Madrid, Trotta, 1996.
- "La enseñanza del derecho en Estados Unidos" *Doxa: Cuadernos de filosofía del derecho*, 1992, núm 12. Consultado el 27 de marzo de 2020 en [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10725/1/doxa12\\_02.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10725/1/doxa12_02.pdf)
- PÉREZ-HURTADO, Luis Fernando, *La futura generación de abogados mexicanos: Estudio de las escuelas y los estudiantes de Derecho en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2009.
- PEREZNIETO Y CASTRO, Leonel y LEDESMA MONDRAGÓN, Abel, *Introducción al estudio de Derecho*, 2ª edición, México, Editorial Harla, 1992.
- PERRY, P, "Quality in higher education", *The Future of Higher Education*, Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham, 1991.
- PETERS, Richard Stanley, *Essays on Educators*, United Kingdom, Routledge, 1981.
- PINA, Rafael, "Teoría y práctica en la enseñanza del derecho", *Revista de la Facultad de Derecho de México*, México, núm. 17-18, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1955. Consultado el 20 de marzo de 2020 en <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/facdermx/cont/17/dtr/dtr11.pdf>
- PONCE DE LEÓN ARMENTA, Luis, *Docencia y Didáctica del Derecho*, México, Editorial Porrúa-Instituto Internacional del Estado y del Derecho, 2003.
- PORTILLA, Figueroa y SAUSSURE, Carlos, "El uso del smartphone como herramienta para la búsqueda de información en los estudiantes de pregrado de educación de una universidad de Lima Metropolitana" *Educación*, San Miguel, Perú, Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, vol. 25, núm. 49, 2016.
- POSADAS URTUSUÁSTEGUI, Alejandro, *La educación jurídica en el CIDE (México). El adecuado balance entre la innovación y la tradición*, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, núm. 21, 2006.

- PUENTES, Juan Alberto Blanco, "A la hora de escribir ensayos", *Tabula Rasa*, Bogotá, Colombia Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, núm. 5, 2006.
- PUJOL, Lydia, "Búsqueda de información en hipermedios: efecto del estilo de aprendizaje y el uso de estrategias metacognitivas", *Investigación y Postgrado*, Caracas, Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, vol. 23, núm. 3, 2008.
- QUINTERO, Gisela Consolación. "What Do Education Students Think about Their Ability to Write Essays?", *Journal of Technology and Science Education*, Terrassa, Spain, vol. 8, núm. 2, 2018.
- QUINTERO, Sandra Patricia Duque et al., "La popularización del derecho en el consultorio jurídico: una apuesta por una educación jurídica con relevancia social", *Advocatus*, Barranquilla, vol.13, núm. 26, Universidad Libre Seccional, 2016.
- RABANALES, Ambrosio, "Estructura gramatical del español: el flexema nominal y el flexema verbal", *Boletín de Filología*, Santiago de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, vol. 35, núm. 1, 1995.
- RAYAS ROJAS, Laura Teresa y Méndez Puga, Ana María, "Los estudiantes universitarios ante la escritura del ensayo académico: dificultades y posibilidades", *Innovación Educativa*, Ciudad de México, Instituto Politécnico Nacional, vol. 17, núm. 75, septiembre-diciembre, 2017.
- REAVILL, L. R. P., "Quality assessment and the stakeholder model of higher education", *Total Quality Management*, United Kingdom, vol. 8, núm. 2/3, 1998.
- RÍOS RUIZ, Alma de los Ángeles, "Tecnologías de la Información y Comunicación (Tic's) en la educación superior a distancia en México: estudios de derecho, retos y oportunidades"; *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, Maracaibo, Venezuela, Universidad del Zulia, vol. 12, núm. 3, 2015.
- ROJINA VILLEGAS, Rafael, *Derecho Civil Mexicano*, 16ª Edición, México, Porrúa, 1979.
- RODRIGUES, Renata, "Búsqueda, selección y gestión de información académica de los nativos digitales: pocas sorpresas y grandes retos educativos" *Digital*

- Education Review*, Barcelona, España, Universitat Autònoma de Barcelona, núm. 26, 2014.
- RODRÍGUEZ SALAS, Karla y Barboza Jiménez, Lucrecia, “Las tic como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje en Bibliotecología” en Escalona Ríos, Lina, *Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación bibliotecológica y la documentación en Iberoamérica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2013.
- ROIG-VILA, Rosabel, et al., *Memorias de las redes de investigación en docencia universitaria que pertenece al Programa Redes -I3CE de investigación en docencia universitaria del curso 2016-17*, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante, Alicante, España, 2017.
- ROLI, ABA. *Índice para la Reforma de la Educación Jurídica para México*, Washington DC, 2011.
- ROMÁN GONZÁLEZ, Eduardo y MARTÍNEZ GONZÁLEZ, Cecilia, “La enseñanza del derecho desde una perspectiva intercultural: el proyecto de licenciatura en derecho con enfoque intercultural” *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*, México, t. 2, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016.
- ROSOVSKY, Henry, *The University. An Owners Manual*, W.W. Norton & Company, New York, 1990.
- RUGGERO, ALDISERT, et al., “Logic for law students: How to think like a lawyer”, *U. Pitt. L. Rev.*, Fayetteville, University of Arkansas, vol. 69, 2007. Consultado el 08 de marzo de 2020 en <https://works.bepress.com/stephen-clowney/2/download/>
- RUÍZ VIÑAS, María Amparo Guadalupe, tesis de Maestría titulada, *Estrategias y técnicas docentes para fomentar y fortalecer la comprensión lectora en los alumnos de Secundaria del Colegio Miraflores*, contenida en el repositorio institucional del Tecnológico de Monterrey, 2011. Consultado el 10 de marzo de 2020 en [https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/570771/DocsTec\\_11756.pdf?s](https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/570771/DocsTec_11756.pdf?s)

- RUMAYOR, Miguel, "John Henry Newman y su idea de la universidad en el siglo XXI", *Educación XX1*, Madrid, vol. 22, no 1, 2019.
- SAAVEDRA DÉCIGA, Bianca Lilia, "Métodos de enseñanza y estrategias didácticas idóneas en la enseñanza del nuevo sistema penal acusatorio y oral mexicano" *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*, México, t. 2, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016.
- SAHNEY, S., et al., "Conceptualizing total quality management in higher education", *The TQM Magazine*, United Kingdom, vol. 16, núm. 2, 2004.
- SAMUELSON, P. "The Pure Theory of Public Expenditure." *Review of Economics and Statistics*, Massachusetts, vol. 36, núm. 4, 1954.
- SÁNCHEZ DE RAMÍREZ, Iraida. "¿Por qué son tan incoherentes los ensayos de los estudiantes?", *Tierra Nueva*, vol. 1, núm. 1, 1990.
- SANJUAN CARREÑO, Yazmín Saraí y Valdez Galván, Víctor Raúl, *Cursos En Línea*, Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. Este documento forma parte de un curso en línea para utilizar Moodle tomado en el mes de junio de 2020.
- SANROMÁN ARANDA, Roberto y MORALES VEGA, Luisa Gabriela. "La educación por competencias en el campo del derecho", *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, núm. 146, 2016.
- SCHARAGER, Judith, *Nuevos actores en un viejo escenario La profesionalización de la gestión de la calidad académica en Chile, 1990-2015*, Leiden, Universidad de Leiden, 2016.
- SERNA DE LA GARZA, José María, "Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México" *Boletín mexicano de derecho comparado*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2004, vol. 37, núm. 111.
- SHAH, M. & Nair, S.C., "Turning the ship around", *Quality Assurance in Education*, United Kingdom, vol. 22, núm. 2, 2014.

- SILVA HERNÁNDEZ, Dania, “El resumen del artículo científico de investigación y recomendaciones para su redacción” *Revista Cubana de Salud Pública*, La Habana, Cuba, Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas, vol. 36, núm. 2, 2010.
- SILVA, Francisco Espinoza, “Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del derecho” *Revista Daena (International Journal of Good Conscience)*, vol. 4, núm. 1, 2009. Consultado el 10 de marzo de 2020 en [http://www.spentamexico.org/v4-n1/4\(1\)%2031-74.pdf](http://www.spentamexico.org/v4-n1/4(1)%2031-74.pdf)
- SIRVANI, M., “Are the students the true customers of higher education?” *Quality Progress*, Milwaukee, t., 29, núm.10, 1996.
- SIRVENT GUTIÉRREZ, Consuelo, *Sistemas jurídicos contemporáneos*, México, Editorial Porrúa, 2006.
- SMITH, Craig A. y Lazarus, Richard S., “Appraisal components, core relational themes, and the emotions”, *Cognition & Emotion*, Reino Unido, Taylor & Francis, vol. 7, núm. 3-4, 1993.
- SOLÉ, Isabel, “Estrategias de comprensión de la lectura”, *Cuadernos de pedagogía*, Ciudad de la Plata, Argentina, Universidad Nacional de La Plata, núm. 216, 1992. ----- *Estrategias de Lectura*, Barcelona, Editorial Graó, 1992.
- SORIA-GARCIA, J. and Martinez-Lorente, A.R. “Development and validation of a measure of the quality management practices in education”, *Total Quality Management*, United Kingdom, vol. 25, núm. 1, 2014.
- SRIKANTHAN, G. y Dalrymple, J., “Developing a holistic model for quality in higher education”, *Quality in Higher Education*, United Kingdom, vol. 8, núm. 3, 2002.
- SUÁREZ, Enrique Luis, “Algunas Ideas para fortalecer la implementación de las TIC’s en el proceso de aprendizaje” *III Jornadas de Enseñanza del Derecho 9 y 10 de septiembre de 2013: Implementación de TIC's en la enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, Argentina Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires, 2013.
- SUREDA, Jaume, et al., “Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado”, *Revista iberoamericana de educación*,

- Madrid, España, Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos, núm. 50, 2009.
- TAM, Maureen, "Measuring Quality and Performance in Higher Education", *Quality in Higher Education*, United Kingdom, vol. 7, núm. 1, 2001.
- TAMAYO AGUILAR, Manuel Francisco, "El mapa conceptual una herramienta para aprender y enseñar", *Plasticidad y restauración neurológica*, Veracruz, México, Asociación Internacional en Pro de la Plasticidad Cerebral, vol. 5, núm. 1, 2006.
- TEACHING AND LEARNING RESEARCH PROGRAMME, *Effective learning and teaching in UK higher education*, London, The Higher Education Academy, 2011.
- TIKLY, L. "Towards a framework for researching the quality of education in lowincome countries." *Comparative Education*, United Kingdom, vol. 47, núm. 1, 2011.
- TOBÓN, Sergio, "Aspectos básicos de la formación basada en competencias", *Talca: Proyecto Mesesup*, 2006. Consultado el 26 de enero de 2020 en [https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_comp\\_etencias.pdf](https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_comp_etencias.pdf)
- "La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo", *Curso Iglu 2008*, México, Universidad Autónoma de Guadalajara, 2008. Consultado el 7 de marzo de 2020 en [http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20\(Sergio%20Tob%C3%B3n\).pdf](http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf)
- UNIVERSIA MÉXICO, *Las mejores universidades de México para estudiar Derecho*, información consultada en el sitio web de Universia el 20 de marzo de 2020 en <https://noticias.universia.net.mx/educacion/noticia/2016/02/25/1136693/mejores-universidades-mexico-estudiar-derecho.html>
- URETA GUERRA, Juan, "La lectura crítica de textos jurídicos" *Universitas, Revista de Filosofía, Derecho y Política*, Madrid, España, Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas", Universidad Carlos III de Madrid, núm. 4, 2006.
- URIBE, Juan, *15 mejores universidades de México para estudiar derecho*, hispanoamerica 2018, información consultada el 30 de marzo de 2020 en

- <http://hispanoamerica hoy.com/15-mejores-universidades-de-mexico-para-estudiar-derecho/16/>
- VALENCIA ZAMBRANO, Juan David, "El ensayo: concepto, características, composición", *Sophia*, núm. 8, 2012.
- VALLÉS ARÁNDIGA, Antonio, "Comprensión lectora y procesos psicológicos", *Revista Liberabit*, Lima, Perú, Universidad de San Martín de Porres, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Turismo y Psicología, vol. 11, núm. 11, 2005.
- VAN DIJK, Jan AGM, "The one-dimensional network society of Manuel Castells." *New media & society*, London, Sage Publications, vol. 1, núm. 1, 1999.
- VAN KEMENADE, Everard et al., "More Value to Defining Quality", *Quality in Higher Education*, United Kingdom, vol. 14, núm. 2, 2008.
- VAQUERO, Álvaro Núñez, "Dogmática Jurídica", *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, Madrid, 2014.
- VARGAS, Juny Montoya, "El estado actual de la reforma de la educación jurídica en América Latina: una valoración crítica" *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, Valencia, vol. 12, núm. 3, 2014.
- VÁSQUEZ, Jorge Enrique et al., "Incorporación de las TIC. Una estrategia complementaria en la formación de abogados", *Revista Ratio Juris*, Medellín, Colombia, UNAULA, vol. 11, núm., 2016.
- VÁZQUEZ, Rodolfo, "Concepciones filosóficas y enseñanza del derecho", *Academia: Revista sobre enseñanza del derecho*, Buenos Aires, vol. 6, núm. 12, 2008.
- VELA SÁNCHEZ, Antonio J., "La enseñanza por competencias en derecho", *Papeles Salmantinos de Educación*, Salamanca, Facultad de CC. de la Educación, Universidad Pontificia de Salamanca, núm. 11, 2008.
- VÉLEZ, Jaime Alberto, "El Ensayo: entre la aventura y el orden", *Lenguaje*, núm. 28, 2001. Consultado el 26 de octubre de 2019 en <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2710/2/Rev.Lenguaje%20No.28.P.171-193,2001.pdf>



- VENKATRAMAN, S., "A framework for implementing TQM in higher education programs", *Quality Assurance in Education*, United Kingdom, vol. 15, núm. 1, 2007.
- VILLA SÁNCHEZ, Aurelio y POBLETE RUIZ, Manuel (Directores), *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Bilbao, Ediciones Mensajero, 2007.
- VILLALÓN ESQUIVEL, Jorge Alejandro y Álvarez Cerezo, Carlos Andrés, "Relevancia de la investigación jurídica en el desarrollo de competencias de litigación: armonización del modelo pedagógico con diseño curricular basado en competencias y el rol tradicional de las universidades chilenas en la formación de futuros abogados", *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*, México, tomo 2, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016.
- VILLALPANDO, Waldo, "La formación del jurista: objetivos y competencias en la enseñanza del derecho", *Invenio: Revista de investigación académica*, Rosario, 2009, núm. 22. Consulta el 15 de marzo de 2020 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3394642>
- VILLARROEL, Verónica A. y BRUNA, Daniela V., "Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes", *Formación universitaria La Serena*, Chile, Centro de Información Tecnológica, 2017, vol. 10, núm. 4. Consultado el 10 de marzo de 2020 en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v10n4/art08.pdf>
- VILLASEÑOR RODRÍGUEZ, Isabel y GÓMEZ GARCÍA Juan Antonio, "Fuentes de información jurídica documentales", *vLex*, Barcelona, España, 2018. Consultado el 1 de marzo de 2020 en <https://libros-revistas-derecho.vlex.es/vid/oacute-jur-iacute-dica-documentales-219906341>
- VILLORIA MENDIETA, M., *La modernización de la Administración como instrumento al servicio de la democracia*, Madrid, Instituto de Administración Pública (MAP), 1996.

- VIVERO SERRANO, Juan Bautista, *Combinación de técnicas didácticas en la docencia universitaria de derecho del trabajo*, Girona, Universitat de Girona, 2008. Consultado el 01 de marzo de 2020 en <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/853>
- WALKER, M. "Universities and a Human Development Ethics: a capabilities approach curriculum", *European Journal of Education*, Paris, vol. 47, núm. 3, 2012.
- WATSON, Alan, "Legal education reform: Modest suggestions" *Journal of Legal Education*, Association of American Law Schools, vol. 51, núm. 1, 2001. Consultado el 12 de marzo de 2020 en [https://digitalcommons.law.uga.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1462&context=fac\\_artchop](https://digitalcommons.law.uga.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1462&context=fac_artchop)
- WHITE, John "Philosophy and the aims of higher education", *Studies in Higher Education*, United Kingdom, vol. 22, núm. 1, 1997.
- WILKINSON, A. y WILMOTT, H., *Making quality critical: new perspectives in organisational change*, London, Routledge, 1995.
- WILLIAMS, Joanna "A critical exploration of changing definitions of public good in relation to higher education", *Studies in Higher Education*, United Kingdom, vol. 41, núm. 4, 2016.
- WINN, Robert C. y GREEN, Robert S., *Applying Total Quality management to the Educational Process*, United Kingdom, TEMPUS Publications, vol. 14, núm. 1, 1998.
- WITKER, Jorge, "Docencia crítica y formación jurídica", *Antología de Estudios sobre la enseñanza del derecho*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995.
- "Hacia una investigación jurídica integrativa", *Boletín mexicano de derecho comparado*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, vol. 41, núm. 122, 2008.
- Jorge, *Técnicas de la enseñanza del derecho*, 4ª edición, México, Editorial Pac-Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1985.

YEPES, Teresita Alzate, “Hay que enseñar a hacer ensayos”, *Revista iberoamericana de educación*, Madrid, España, Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos, vol. 48, núm. 6, 2009.

ZUVANICH HIRMAS, Sonia y DONETCH ULLOA, María Cristina, “Reforma curricular en la Carrera de Derecho de la Universidad de Magallanes, una experiencia hacia el enfoque en competencias.”, *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*, México, tomo 3, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016.

## PROPUESTAS

Una vez expresadas las conclusiones que se originaron con motivo de la presente investigación, se considera oportuno elaborar una lista de propuestas, las cuales tienen como intención ser muy concretas en razón que su esencia se puede desprender de la lectura que se realice a las conclusiones y principalmente del contenido de cada uno de los capítulos que integran la presente tesis doctoral:

PRIMERA. Crear en las instituciones educativas un curso propedéutico o una asignatura que forme parte del primer ciclo de la Licenciatura en Derecho; preferiblemente obligatoria, cuya denominación podría ser "*Vida Universitaria*" y que esté destinada a concientizar a los jóvenes estudiantes de la naturaleza e importancia de la educación superior, el contexto de la actividad jurídica profesional, así como el reconocimiento de los fines y propósitos del plan de estudios que cursará y su responsabilidad como universitarios ante la sociedad.

SEGUNDA. La creación dentro de las instituciones educativas de un manual con dos tomos o secciones, una destinada para el docente en la cual se incluya una amplia lista de sugerencias didácticas y su aplicación para la enseñanza jurídica con ejemplos y modelos. La otra sección estaría destinada al alumno, en la cual se encuentren todas aquellas actividades de aprendizaje de las cuales puede echar mano, explicadas de forma clara y de igual modo con variados ejemplos.

TERCERA. El diseño por parte de las instituciones de educación superior de un curso denominado "*Formando al profesor Hércules*", destinado a acercar a los docentes del derecho con las ciencias de la educación, en especial con la didáctica. Lo anterior con el objetivo e intención de identificar la importancia y trascendencia de su actividad, ubicar su labor dentro del proyecto de plan de estudios de la institución educativa y dotarlo principalmente de las competencias que le permitan incidir asertivamente en sus alumnos. Este curso debería ser

preferiblemente obligatorio para aquellos interesados en iniciarse en la labor docente y continuo para aquellos que ya son profesores de la institución.

CUARTA. La existencia de una certificación docente otorgada por autoridades gubernamentales para ejercer esta actividad en el sistema educativo de tipo superior. Lo anterior en razón que las disposiciones normativas actuales solo contemplan como requisito contar con el título o grado del nivel educativo que se va a impartir. Dicha certificación tendría por objeto asegurar que los profesores en las escuelas de tipo superior posean un conocimiento mínimo indispensable para la realización de su labor. La Secretaría de Educación Pública, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación o el Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior, podrían ser las entidades encargadas de implementar esta certificación.

QUINTA. La revisión y actualización de los planes y programas de estudios por parte de las escuelas de derecho, dirigida no solo a la adopción preferible del enfoque por competencias para los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también a la inclusión de mayores contenidos interdisciplinarios, así como de asignaturas relacionadas con la filosofía, la investigación y las actividades prácticas de la profesión legal, precisando que estas últimas no solo conciernen a la labor forense, sino a todos aquellos ámbitos en los que se requiere un desempeño por parte del profesional del derecho, con independencia del área de especialización.

## NUEVAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Con motivo de la presente investigación, surgen algunas preguntas y cuestionamientos cuyo análisis y estudio sin duda daría continuidad a lo expresado hasta este punto y probablemente abonaría a resolver diversas problemáticas sociales y enriquecería la ciencia del derecho. Por lo anterior se plantean las siguientes:

PRIMERA. Sería oportuno hacer un estudio pormenorizado de la salvaguarda del “*Derecho a la educación*” con motivo de la nueva Ley General de Educación de 2019 y la Ley General de Educación Superior de 2021, ya que al ser relativamente recientes han sido poco estudiadas.

SEGUNDA. Hacer una investigación exhaustiva sobre el “*Derecho a la educación superior*” sería muy oportuno ya que la mayoría de los estudios realizados solo la analizan de forma general, enfocándose principalmente en la educación para niños.

TERCERA. Hacer una investigación detallada sobre la naturaleza, actuación y características de las instituciones tanto públicas como privadas dedicadas a la acreditación tanto de instituciones educativas, como de planes y programas de estudios sería muy interesante con motivo de su injerencia en los temas de calidad de la educación.

CUARTA. El virus COVID-19 sin duda ha impactado a la educación jurídica, por lo que realizar en el futuro cercano investigaciones al respecto, las cuales sin duda incluyan el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje será necesario.

QUINTA. Uno de los objetivos de la Educación Superior es la investigación, por lo que con motivo de los recientes señalamientos a los investigadores que

existen en el país, sería muy fructífero hacer un estudio dedicado a la protección del *“Derecho a la investigación de carácter científico”*.