

Tuning



América Latina

Educación Superior
en América Latina:
reflexiones y
perspectivas en
Derecho

Loussia Penha Musse Felix (ed.)



Educación Superior en América Latina:
reflexiones y perspectivas en
Derecho

Proyecto Tuning América Latina

Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Derecho

Loussia Penha Musse Felix (editora)

Autores:

Loussia Penha Musse Felix, Carlos Eduardo Barbé Delacroix,
Graciela M. Barranco Goyena, Rodrigo Coloma Correa,
Guillermo Manuel Delmas Aguiar, Eduardo Víctor Lapenta,
Eduardo Juan Morales Ordóñez, Ademar Pereira,
Julio Alfredo Rivas Hernández, Eva Romano Urbina
y José Salvador Ventura del Toro

2014
Universidad de Deusto
Bilbao

La presente publicación se ha realizado con la ayuda financiera de la Unión Europea. El contenido de este documento es responsabilidad exclusiva de sus autores y en modo alguno debe considerarse que refleja la posición de la Unión Europea.

Aunque todo el material que ha sido desarrollado como una parte del proyecto Tuning-América Latina es propiedad de sus participantes formales, otras instituciones de educación superior serán libres de someter dicho material a comprobación y hacer uso del mismo con posterioridad a su publicación a condición de reconocer su fuente.

© Tuning Project

Ninguna parte de la presente publicación, incluyendo el diseño de su portada, podrá ser reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma o por ningún medio electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o fotocopia, sin contar con el permiso del editor.

Diseño de portada: © LIT Images

© Publicaciones de la Universidad de Deusto
Apartado 1 - 48080 Bilbao
e-mail: publicaciones@deusto.es

Depósito legal: BI - 516-2014

Impreso en España

Índice

Tuning: pasado, presente y futuro. Una introducción	9
1. Presentación del área del Derecho: breves consideraciones sobre los actores y el contexto socio-pedagógico	17
2. El área del Derecho en el Proyecto ALFA Tuning América Latina	23
2.1. Fase I del Proyecto Tuning para el área del Derecho (2006/2007)	25
3. Meta-perfil de Derecho: meta-perfil del profesional en Derecho en América Latina - construcción, objetivos y perspectivas	29
3.1. Escenarios y metodología de elaboración del meta-perfil	29
3.1.1. Fase II del Proyecto Tuning para el área del Derecho (2011/2013)	29
3.1.2. Competencias genéricas destacadas	31
3.1.3. Competencias específicas en Derecho	32
3.1.4. Meta-perfil: definición	34
3.2. Presentación de los aspectos centrales del meta-perfil elaborado en el área	34
3.2.1. Descripción de los componentes centrales	34
3.3. Contraste del meta-perfil en diferentes países: elementos coincidentes y perspectivas	36
3.4. Algunas conclusiones	38
4. Estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias genéricas y específicas	41
4.1. Introducción	41
4.2. Definición y descripción de las competencias seleccionadas	44
4.2.1. Competencia genérica: capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	44

4.2.2. Competencia específica: capacidad de razonar, argumentar y decidir jurídicamente	44
4.3. Nivel de desarrollo de las competencias, resultados de aprendizaje correspondientes y estrategias de evaluación de los resultados de aprendizaje	45
4.4. Resultados progresivos de aprendizaje del estudiante en las dos competencias: genérica y específica	46
4.5. Sugerencias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje y la evaluación por competencias	47
4.6. Conclusión	50
5. Tiempo del estudiante	53
5.1. Introducción	53
5.2. Definición	54
5.3. Método semidirecto	56
5.4. Posibilidades en la planificación y en la ejecución de las actividades de aprendizaje de los estudiantes	56
5.5. Dificultades enfrentadas en la ejecución de las actividades de aprendizaje de los estudiantes	57
5.6. La investigación Tuning: percepciones de docentes y del alumnado sobre el tiempo del estudiante	58
5.7. Recopilación de datos	58
6. Escenarios futuros para las profesiones jurídicas	65
6.1. Breve descripción del perfil de los entrevistados	67
6.2. Características de los futuros escenarios propuestos	68
6.2.1. Desarrollo científico y tecnológico	68
6.2.2. Condiciones para la vida humana (aspiraciones)	68
6.2.3. Convivencia humana	69
6.3. Impacto de los cambios en el contexto profesional	70
6.4. Competencias que requerirá el nuevo contexto profesional	71
7. Conclusión general	75
8. Referencias bibliográficas	79
9. Lista de contactos	81

Tuning: pasado, presente y futuro

Una introducción

En los últimos 10 años se han producido grandes cambios en el ámbito de la educación superior a nivel mundial, pero particularmente para América Latina ha implicado un período de intensa reflexión, promoviendo el fortalecimiento de lazos existentes entre las naciones y comenzando a pensarse como un espacio cada vez más cercano. Estos años también representan el tiempo que media entre la transición de Tuning como una iniciativa que surge para responder a necesidades europeas para convertirse en una propuesta mundial. Tuning América Latina marca el inicio del proceso de internacionalización de Tuning. La inquietud de pensar cómo avanzar hacia un espacio compartido para las universidades, respetando tradiciones y diversidades, dejó de ser una inquietud exclusiva de los europeos para convertirse en una necesidad global.

Es importante para situar al lector del presente trabajo comenzar dando algunas definiciones de Tuning. En primer lugar, podemos afirmar que Tuning es **una red de comunidades de aprendizaje**. Tuning puede ser entendido como una red de comunidades de académicos y estudiantes interconectadas, que reflexiona, debate, elabora instrumentos y comparte resultados. Son expertos, reunidos alrededor de una disciplina y con el espíritu de la confianza mutua. Trabajan en grupos internacionales e interculturales, siendo totalmente respetuosos de la autonomía a nivel institucional, nacional y regional, intercambiando conocimientos y experiencias. Desarrollan un lenguaje común para comprender los problemas de la educación superior y participan en la elaboración de un conjunto de herramientas que son útiles para su trabajo y que han sido pensadas y producidas por otros académicos. Son capaces de participar de una plataforma de reflexión y acción sobre la edu-

cación superior, una plataforma integrada por cientos de comunidades de diferentes países. Son responsables del desarrollo de puntos de referencia para las disciplinas que representan y de un sistema de elaboración de titulaciones de calidad, compartido por muchos. Están abiertos a la posibilidad de creación de redes con muchas regiones del mundo en su propia área temática y se sienten responsables de esta tarea.

Tuning está construido sobre cada persona que forma parte de esa comunidad y comparte ideas, iniciativas y dudas. Es global porque ha seguido un camino de planteamiento de estándares mundiales, pero, al mismo tiempo, es local y regional, respetando las particularidades y demandas de cada contexto. La reciente publicación *Comunidades de Aprendizaje: Las redes y la formación de la identidad intelectual en Europa, 1100-1500* (Crossley Encanto, 2011) plantea que todas las ideas nuevas se desarrollan en el contexto de una comunidad, ya sea académica, social, religiosa o simplemente como una red de amigos. Las comunidades Tuning tienen el reto de lograr un impacto en el desarrollo de la educación superior de sus regiones.

En segundo lugar, Tuning es **una metodología** con pasos bien diseñados, y una perspectiva dinámica que permite la adaptación a los diferentes contextos. La metodología tiene un objetivo claro: construir titulaciones compatibles, comparables, relevantes para la sociedad y con niveles de calidad y excelencia, preservando la valiosa diversidad que viene de las tradiciones de cada uno de los países. Estos requisitos exigen una metodología colaborativa, basada en el consenso, y desarrollada por expertos de diferentes áreas temáticas, representativos de sus disciplinas y con capacidad para comprender las realidades locales, nacionales y regionales.

Esta metodología se ha desarrollado alrededor de **tres ejes**: el primero es el del **perfil de la titulación**, el segundo es el del **programa de estudios** y el tercero es el de **las trayectorias del que aprende**.

El **perfil de la titulación** tiene en la metodología Tuning una posición central. Después de un largo proceso de reflexión y debate dentro de los proyectos Tuning en diferentes regiones (América Latina, África, Rusia) el perfil de las titulaciones puede ser definido como una combinación de fuerzas en torno a cuatro polos:

- Las necesidades de la región (desde lo local hasta el contexto internacional).

- El meta-perfil del área.
- La consideración de las tendencias futuras de la profesión y de la sociedad.
- La misión específica de la universidad.

La cuestión de la **relevancia social** es fundamental para el diseño de los perfiles. Sin lugar a dudas, el análisis de la relación entre la universidad y la sociedad está en el centro del tema de la pertinencia de la educación superior. Tuning tiene como objetivo identificar y atender las necesidades del sector productivo, de la economía, de la sociedad en su conjunto, y de las necesidades de cada alumno dentro de un área particular de estudio y mediada por los contextos sociales y culturales específicos. Con el fin de lograr un equilibrio entre estas diversas necesidades, metas y aspiraciones, Tuning ha llevado a cabo consultas con las personas líderes, pensadores locales clave y expertos de la industria, la academia y la sociedad civil y grupos de trabajo que incluyan a todos los interesados. Un primer momento de esta fase de la metodología está vinculado con la definición de las competencias genéricas. Cada área temática prepara una lista de las competencias genéricas que se consideran relevantes desde la perspectiva de la región. Esta tarea finaliza cuando el grupo ha discutido ampliamente y llegado a un consenso sobre una selección de las competencias que se consideran las adecuadas para la región. Esta tarea también se realiza con las competencias específicas. Una vez que el modo de consulta ha sido acordado y el proceso se ha completado, la etapa final en este ejercicio práctico de la búsqueda de relevancia social se refiere al análisis de los resultados. Esto se lleva a cabo de manera conjunta por el grupo y se tiene especial cuidado de no perder ninguna de las aportaciones procedentes de las diferentes percepciones culturales que pueden iluminar la comprensión de la realidad concreta.

Habiendo llegado a la instancia de tener unas listas de competencias genéricas y específicas acordadas, consultadas y analizadas, se ha pasado a una nueva fase en estos dos últimos años que está relacionada con el **desarrollo de meta-perfiles para el área**. Para la metodología Tuning, los meta-perfiles son las representaciones de las estructuras de las áreas y las combinaciones de competencias (genéricas y específicas) que dan identidad al área disciplinar. Los meta-perfiles son construcciones mentales que categorizan las competencias en componentes reconocibles y que ilustran sus inter-relaciones.

Por otra parte, pensar sobre la educación es empeñarse en el presente pero también y sobre todo es mirar al futuro. Pensar en las necesidades sociales, y anticipar los cambios políticos, económicos y culturales. Es tener en cuenta también y tratar de prever los retos que esos futuros profesionales tendrán que afrontar y en el impacto que unos determinados perfiles de titulaciones van a tener, ya que diseñar perfiles es básicamente un ejercicio de mirada al futuro. En el presente contexto, el diseño de las carreras lleva tiempo para planificarlas, desarrollarlas, y tenerlas aprobadas. Los estudiantes necesitan años para conseguir los resultados y madurar en su aprendizaje y después, una vez terminada su carrera tendrán que servir, estar preparados para actuar, innovar y transformar sociedades futuras donde encontrarán nuevos retos. Los perfiles de las titulaciones deberán mirar más al futuro que al presente. Por eso es importante considerar un elemento que siempre hay que tener en cuenta que son las tendencias de futuro tanto en el campo específico como en la sociedad en general. Esto es una señal de calidad en el diseño. Tuning América Latina inició una metodología para incorporar el **análisis de las tendencias de futuro en el diseño de perfiles**. El primer paso, por lo tanto fue la búsqueda de la metodología de elaboración de escenarios de futuro, previo análisis de los estudios más relevantes en educación centrándose en el papel cambiante de las instituciones de educación superior y las tendencias en las políticas educativas. Se escogió una metodología basada en entrevistas en profundidad, con una doble entrada, por una parte había preguntas que llevaban a la construcción de escenarios de futuro a nivel general de la sociedad, sus cambios y los impactos de estos. Esta parte debía de servir como base para la segunda que versaba específicamente sobre las características del área en sí, sus transformaciones en términos genéricos tanto como de los posibles cambios en las carreras mismas que podían mostrar tendencia a desaparecer, surgir de nuevo o transformarse. La parte final buscaba anticipar, basado en las coordenadas de presente y de los motores del cambio, el posible impacto en las competencias.

Hay un último elemento que debe de tenerse en cuenta en la construcción de los perfiles, que tiene que ver con **la relación con la universidad desde donde se imparte la titulación**. La impronta y misión de la universidad debe quedar reflejada en el perfil de la titulación que se está elaborando.

El segundo eje de la metodología está vinculado con los **programas de estudio**, y aquí entran en juego dos componentes muy importantes de Tuning: por un lado el volumen de trabajo de los estudiantes, que ha

quedado reflejado en acuerdo para un Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR) y todo el estudio que le dio sustento a ello, y por otra parte la intensa reflexión sobre cómo aprender, enseñar y evaluar las competencias. Ambos aspectos han sido abordados en el Tuning América Latina.

Finalmente, se abre un importante espacio para reflexionar a futuro sobre las **trayectorias del que aprende**. Un sistema que propone centrarse en el estudiante lleva a pensar cómo situarnos desde esa perspectiva para poder interpretar y mejora la realidad en la cual estamos insertos.

Finalmente, Tuning es **un proyecto** y como tal surge con objetivos, resultados y en un contexto particular. Nace a partir de las necesidades de la Europa de 1999, y como resultante del desafío que dio la Declaración de Bolonia. Desde 2003, Tuning se convierte en un proyecto que trasciende las fronteras europeas, comenzando un intenso trabajo en Latinoamérica. En dicho contexto, se vislumbraban dos problemáticas muy concretas a las cuales se enfrentaba la universidad como entidad global, por un lado la necesidad de modernizar, reformular y flexibilizar los programas de estudio de cara a las nuevas tendencias, necesidades de la sociedad y realidades cambiantes de un mundo vertiginoso y por otra parte, vinculado estrechamente con el anterior, la importancia de trascender los límites del claustro en el aprendizaje brindando una formación que permitiera el reconocimiento de lo aprendido más allá de las fronteras institucionales, locales, nacionales y regionales. De esta forma, surge el proyecto Tuning América Latina, que en su primera fase (2004-2007) buscó iniciar un debate cuya meta fue identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia de las titulaciones y programas de estudio.

Esta nueva fase de **Tuning América Latina (2011-2013)** parte de un terreno ya abonado fruto del desarrollo de la fase anterior y ante una demanda actual de las universidades latinoamericanas y los gobiernos de facilitar la continuación del proceso iniciado. La nueva etapa de Tuning en la región tiene por objetivo general, contribuir a la construcción de un Espacio de Educación Superior en América Latina. Este desafío se encarna en cuatro ejes de trabajo muy concretos: profundizar los acuerdos de **elaboración de meta-perfiles y perfiles en las 15 áreas temáticas** incluidas en el proyecto (Administración, Agronomía, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia,

Informática, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina, Psicología y Química); aportar a la **reflexión sobre escenarios futuros para las nuevas profesiones**; promover la construcción conjunta de **estrategias metodológicas para desarrollar y evaluar la formación de competencias**; y diseñar un **sistema de créditos académicos de referencia (CLAR-Crédito Latinoamericano de Referencia)**, que facilite el reconocimiento de estudios en América Latina como región y que pueda articular con sistemas de otras regiones.

La puerta de Tuning al mundo fue América Latina, pero esta internacionalización del proceso hubiera tenido poco recorrido si no hubiera habido un grupo de prestigiosos académicos (230 representantes de universidades latinoamericanas) que no sólo creyeran en el proyecto sino que empeñaran su tiempo y su creatividad en hacerlo posible de sur a norte y de este a oeste del extenso y diverso continente latinoamericano. Un grupo de expertos en las distintas áreas temáticas que fueron profundizando y cobrando peso en su dimensión y fuerza educadora, en su compromiso en una tarea conjunta que la historia había puesto en sus manos. Sus ideas, sus experiencias, su empeño hizo posible el camino y los resultados alcanzados, los cuales se plasman en esta publicación.

Pero además, el proyecto Tuning América Latina fue diseñado, coordinado y gestionado por latinoamericanos y desde la región, a través del trabajo comprometido de Maida Marty Maleta, Margarethe Macke y Paulina Sierra. Esto también marcó un estilo de hacer, de comportamiento, de apropiación de la idea y de respeto profundo de cómo ésta iba a tomar forma en la región. Desde ese momento en adelante, cuando otras regiones se unan a Tuning siempre habrá un equipo local que será el responsable de pensar los acentos, las particularidades, los nuevos elementos que se habrán de crear para dar respuesta a las necesidades, que aunque muchas de ellas tengan características comunes en un mundo globalizado, llevan dimensiones propias de la región, merecen profundo respeto y son, en muchos casos, de fuerte calado e importancia.

Hay otro pilar en este camino recorrido que es necesario mencionar, los coordinadores de las áreas temáticas (César Esquetini Cáceres-Coordinador del Área de Administración; Jovita Antonieta Miranda Barrios-Coordinadora del Área de Agronomía; Samuel Ricardo Vélez González-Coordinador del Área de Arquitectura; Loussia Musse Felix-Coordinadora del Área de Derecho; Ana María Montaña López-

Coordinadora del Área de Educación; Luz Angélica Muñoz González-Coordinadora del Área de Enfermería; Armando Fernández Guillermet-Coordinador del Área de Física; Iván Soto-Coordinador del Área de Geología; Darío Campos Rodríguez-Coordinador del Área de Historia; José Lino Contreras Véliz-Coordinador del Área de Informática; Alba Maritza Guerrero Spínola-Coordinadora del Área de Ingeniería Civil; María José Arroyo Paniagua-Coordinadora del Área de Matemáticas; Christel Hanne-Coordinadora del Área de Medicina; Diego Efrén Rodríguez Cárdenas-Coordinador del Área de Psicología y Gustavo Pedraza Aboytes-Coordinador del Área de Química). Estos académicos, elegidos por los grupos temáticos a los que pertenecían, fueron los artífices de tender los puentes y estrechar los lazos entre el Comité de Gestión del proyecto del que formaban parte y sus grupos temáticos a quienes siempre valoraron, respetaron y se sintieron orgullosos de representar. Asimismo, permitieron una valiosa articulación entre las áreas, mostrando una gran capacidad de admiración y escucha a lo específico de cada disciplina para intentar integrar, acoger, aprender y potenciar cada una de las aportaciones, los puentes entre el sueño y la realidad, porque ellos tuvieron que trazar los caminos nuevos, en muchos casos de cómo hacer posible las ideas, de cómo diseñar en la propia lengua del área los nuevos enfoques, los esquemas propuestos y cómo hacer que el grupo los pensara, los desarrollara desde la especificidad de cada disciplina. El proceso seguido de construcción colectiva requiere siempre de un sólido entramado de generosidad y rigor. Ellos supieron manejarlos, y llevaron al proyecto a resultados concretos y exitosos.

Además del aporte de las 15 áreas temáticas, Tuning América Latina ha contado con el acompañamiento de otros dos grupos transversales: el grupo de Innovación Social (coordinado por Aurelio Villa) y el grupo de los 18 Centros Nacionales Tuning. El primero ha creado dimensiones nuevas que permitieron enriquecer debates y abrir un espacio a futuro de reflexión para las áreas temáticas. Sin duda, este nuevo ámbito de trabajo brindará perspectivas innovadoras para seguir pensando en una educación superior de calidad y conectada con las necesidades sociales de cada contexto.

El segundo grupo transversal al que hay que reconocer el papel importante son los Centros Nacionales Tuning, ámbito de los representantes de las máximas instancias de políticas universitarias de cada uno de los 18 países de la región, que acompañaron el proyecto desde el principio, apoyaron y abrieron la realidad de sus contextos nacionales a las necesidades o las posibilidades que se desarrollaban desde Tuning, las

comprendieron, las dialogaron con otros, las difundieron, las implementaron de diversas formas y fueron siempre referentes a la hora de encontrar anclajes reales y metas posibles. Los Centros Nacionales han sido un aporte de América Latina al proyecto Tuning, contextualizando los debates y asumiendo y adaptando los resultados a los tiempos y necesidades locales.

Nos encontramos finalizando una etapa de intenso trabajo. Los resultados previstos en el proyecto se han alcanzado con creces. Fruto de ese esfuerzo y compromiso, se presentarán a continuación las reflexiones del área de Derecho. Este proceso finaliza ante el reto de continuar haciendo nuestras estructuras educativas mucho más dinámicas, favoreciendo la movilidad y el encuentro dentro de América Latina y a su vez tendiendo los puentes necesarios con otras regiones del planeta. Este es el desafío de Tuning en América Latina.

Julio de 2013

Pablo Beneitone, Julia González y Robert Wagenaar

1

Presentación del área del Derecho: breves consideraciones sobre los actores y el contexto socio-pedagógico

A mediados de la segunda década del siglo XXI, los desafíos que se presentan para la educación superior en América Latina están vinculados fundamentalmente a dos pilares: responder a las exigencias establecidas en las políticas públicas para aumentar el acceso, la permanencia de los estudiantes y la calidad en los procesos de formación académica, así como enfatizar la pertinencia social y profesional de los proyectos pedagógicos institucionales y de carreras específicas.

La consolidación de políticas públicas que se han adoptado para proporcionar educación superior a un creciente número de estudiantes, de estratos sociales y étnicos diferentes, también ha implicado desafíos específicos para el campo de la educación jurídica, una de las áreas con mayor número de vacantes ofrecidas, tanto en universidades como en las diferentes modalidades de instituciones educativas en todo el continente.

De esta manera, la formación en Derecho, puede identificarse por algunas características presentes en mayor o menor grado en todos los países. Es un área con una sólida tradición histórica¹ y que presenta características específicas claras a nivel nacional e intrarregional.

¹ Las carreras de Derecho se iniciaron en los países de América Latina entre los siglos XVI y XIX. En México se constata que la primera Facultad de Derecho surgió con la creación

No obstante, a pesar de las diferencias, es importante destacar las similitudes, como el hecho de que las facultades o carreras de Derecho concentren en todos los países un porcentaje considerable de los matriculados en la enseñanza superior, tanto en instituciones privadas como en el sistema público. Un porcentaje considerable de las élites nacionales también persigue las carreras de Derecho en las instituciones de mayor reconocimiento científico y académico. Asimismo, se puede encontrar, en todos los países, un porcentaje considerable de estudiantes de Derecho en lugares con poca o ninguna reputación institucional. Como consecuencia, los graduados en el área presentan diferencias muy acentuadas en cuanto a la calidad de la formación que recibieron y, en virtud de ello, sus oportunidades de inserción profesional también estarán determinadas por las características de calidad o insuficiencia de la educación impartida.

El área del Derecho se integró a lo que podemos denominar la experiencia Tuning, desde la perspectiva en que la educación jurídica en sus países, a pesar de su larga tradición, se encuentra en un punto de agotamiento de modelos sustentados en un enfoque formalista² del conocimiento jurídico. En la estructura pedagógica predominante, al menos en la mayor parte de las actividades desarrolladas en el ámbito de

de la Real y Pontificia Universidad de México, fundada el 21 de septiembre de 1551 y conocida, actualmente, como Universidad Nacional Autónoma de México. En Ecuador, el estudio y enseñanza del Derecho se inició en el siglo XVII con la fundación de la primera universidad ecuatoriana, en 1586. En el año 1758 surgió la primera Facultad de Derecho de Chile, instituida por la Real Universidad de San Felipe. La Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Real de Argentina surgió con la creación de la Cátedra de Instituta, el 26 de febrero de 1791. En Nicaragua, el estudio del Derecho se inició en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua en el año 1812. En Brasil, se crearon dos carreras de Ciencias Jurídicas y Sociales, una en la ciudad de São Paulo y otra en la ciudad de Olinda el 11 de agosto de 1827, por decreto del rey Pedro I. En Paraguay, la primera Escuela de Derecho del país, instituida por D. Carlos Antonio López, se creó con el decreto de 15 de marzo de 1850. Estas informaciones sobre las primeras carreras en los diferentes países han sido proporcionadas por los representantes nacionales del área del Derecho en el Proyecto ALFA Tuning.

² El concepto de derecho formalista identifica el sistema jurídico con la ley y lo considera completo, coherente y orgánico, así como capaz de presentar soluciones uniformes a los problemas de la comunidad política. En su versión radical asocia las reglas de validez formal a la justicia. La educación jurídica formalista, que refuerza y reproduce el concepto de derecho formalista, circula en torno al enciclopedismo curricular, a la memorización y al conceptualismo (BONILLA MALDONADO, 2013, p. 262).

la educación jurídica latinoamericana, los actores principales, docentes y alumnos, desempeñan un rol reducido, en el cual uno de ellos «imparte conocimientos» y controla los procedimientos pedagógicos mientras que los otros los «absorben» y siguen propuestas teóricas defendidas por la parte que posee el supuesto saber jurídico.

La pedagogía, metodología, proyecto o experiencia Tuning, como se quiera denominar, constituyó para el área del Derecho una posibilidad fascinante de observar el proceso educativo desde otro punto de vista. A lo largo de los cinco años, no sucesivos, en los que el grupo trabajó en las propuestas metodológicas recibidas del comité de gestión del Proyecto Tuning, se realizó un ejercicio, sobre todo, de alteridad. Este ejercicio ha sido el de enfocar toda la atención y reflexión posibles en aquellos cuya voz ha sido silenciada en los procesos pedagógicos, por otros que aún creen que poseen todo el conocimiento, y establecer procedimientos necesarios para la formación de sus oyentes. Sin importar si hablan español, portugués o lenguas indígenas precolombinas, a los estudiantes de Derecho de América Latina se les debe reconocer el papel central en los procesos de enseñanza-aprendizaje a los que se integran. Ello significa que también los docentes deben vivir las relaciones pedagógicas de forma activa, reflejándolas permanentemente en sus prácticas y actitudes como educadores. La posibilidad de ejercer una docencia en la que se les reconozca como profesionales valiosos para la consolidación de la sociedad democrática en América Latina, también implica que las instituciones de enseñanza superior comprendan y proporcionen los medios y estructura para que el lugar de la pedagogía constituya un espacio de encuentro y de establecimiento de vínculos de confianza, responsabilidad mutua y compromiso entre alumnos y docentes.

Tuning nos presenta algunas maneras posibles para alcanzar dicho objetivo. El núcleo del proyecto está en la idea de que el compartir experiencias, expectativas, proyectos y metodologías entre docentes de distintos países pueda conducir a propuestas pedagógicas nuevas y más pertinentes.

Esta publicación, que ahora ofrecemos como resultado de un trabajo colectivo que ha englobado, a lo largo de las dos fases del Proyecto Tuning América Latina, a 13 países y 19 instituciones representadas por 18 docentes, tiene como objetivo, tanto relatar la experiencia, como ofrecer resultados correspondientes a lo que ha supuesto el Proyecto Tuning en América Latina para el área del Derecho. Estos resultados están asociados a las diversas áreas de conocimiento que han integrado

el proyecto y que a lo largo de este período también se enfrentaron a las mismas tareas. Para todos los académicos que compartieron la experiencia, fue un privilegio constatar que, a pesar de las especificidades de cada área, el lugar del encuentro interdisciplinario siempre ha sido fructífero. Sobre la base sólida de las competencias genéricas de América Latina, común a todas las áreas, se llevó a cabo el ejercicio de pensar en las competencias específicas que se deberían proponer como núcleo de la formación de los graduados. Después de esta fase, se abordó el desafío de visualizar escenarios profesionales para un futuro en el que la mayoría de nosotros, que participamos en Tuning América Latina, ya no estaremos presentes, pero que vivirán las generaciones de jóvenes que hoy nos acompañan en su condición de estudiantes. Se reflexionó sobre las horas de preparación y trabajo de estos estudiantes, además de la cantidad de horas dedicadas a las clases. Se buscó identificar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación basadas en las capacidades y, finalmente, establecer lo que los coordinadores generales del proyecto han denominado meta-perfil, pero que, como se descubrió más tarde, es la síntesis de todo esto, de las competencias, del futuro y de nuestra capacidad de crear nuevas posibilidades pedagógicas. Ello representó nuestras tareas, nuestro privilegio, pero también nuestras dificultades.

Este relato de nuestras experiencias y propuestas con el Proyecto Tuning no tiene como objetivo ofrecer un cuadro exhaustivo de los conceptos, metodologías y procesos pedagógicos en los que nos implicamos en la condición de participantes del área del Derecho. Esta publicación tampoco aspira a establecer un diálogo circunscrito con especialistas, profesionales familiarizados con el discurso académico jurídico, que se ampara, como regla general, en argumentos teóricos que buscan apoyo científico a partir de una revisión de la literatura. Nuestros argumentos se basan en la trayectoria vivida y compartida en torno a la necesidad vibrante de ofrecer perspectivas comprensibles e innovadoras a la educación jurídica latinoamericana. Nuestro objetivo a lo largo del camino es sensibilizar y comprometer a otros docentes, estudiantes, gestores, líderes de la comunidad académica latinoamericana y otras partes interesadas, a que, a partir de lo que hemos podido alcanzar, avancen aun más y profundicen en procesos de educación que persigan lo que pudimos visualizar. Un futuro que asocie el saber, ser, estar y compartir conocimientos, actitudes y valores en el ámbito local y global.

Se conoce de sobra la lección milenaria aquí repetida: miles de velas pueden encenderse a partir de una sola, cuya fuerza no disminuirá por

la multiplicación de su llama. Y planteamos aquí que, en la sociedad contemporánea, la llama compartida es el conocimiento acogido por aquellos que traen su vela, encienden la llama y la llevan a otros que también la acogen, en una cadena de luz que revela lugares que la primera llama jamás podría alcanzar.

Ofrecemos nuestro trabajo con la esperanza de que esta llama alcance lugares que jamás hemos podido visualizar. Sin embargo, para ello dependemos evidentemente de otras manos y de otros ojos que asuman la tarea de iluminar. Dedicamos el trabajo realizado a todos aquellos estudiantes, docentes, personas interesadas en la educación jurídica que aún no conocemos, a todos los que en el futuro se alimentarán de la llama que ofrecemos hoy.

Loussia Penha Musse Felix

Coordinadora del área del Derecho en las Fases I y II
del Proyecto ALFA Tuning América Latina

2

El área del Derecho en el Proyecto ALFA Tuning América Latina

El proceso de ampliación de los espacios de educación formal, visible en los procesos de globalización en curso, ha encontrado un espacio privilegiado en la educación superior. Pocas instituciones presentan mejores condiciones de internacionalización efectiva que las universidades³. Sus integrantes son, por regla general, personas con un alto grado de educación formal, tienen interés intelectual en procesos sociales y culturales de otras regiones, países y continentes y también dominan idiomas extranjeros, lo que facilita la comunicación. Se entiende que los problemas locales o nacionales también son universales, como las cuestiones ambientales y la necesidad de inclusión de segmentos crecientes de la población en los procesos educativos. La investigación científica se desarrolla, cada vez con más frecuencia, a través redes de colaboradores situados, incluso, en diferentes continentes y algunos conceptos como la globalización o la internacionalización de la educación superior se van introduciendo intensamente en los procesos educativos, no sólo de las élites, que siempre pudieron valerse de los intercambios intelectuales entre sus integrantes, sino también de algunos actores en América

³ La internacionalización como misión de la universidad impone que esta sea capaz de generar movilidad académica, de alumnos y docentes, buscando reforzar proyectos conjuntos e integradores; dar mayor dimensión a las actividades de formación, de búsqueda y de innovación; gestionar una agenda propia de diplomacia cultural universitaria; y contribuir a la consolidación de espacios integrados del conocimiento (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

Latina, quienes históricamente han sido excluidos de las posibilidades de inmersión en otras culturas y países⁴. El acceso a otras formas de comprender las áreas de conocimiento, metodologías de investigación, las relaciones entre el mundo del trabajo y la comunidad académica también va penetrando en el imaginario de los estudiantes universitarios, que se benefician de posibilidades académicas inimaginables hace menos de una década.

En este contexto, el área del Derecho presenta un potencial de integración que se revela casi inagotable. La idea de que los sistemas jurídicos internos cerrados e impermeables son suficientes para propiciar el acceso a la justicia a sus ciudadanos y extranjeros sometidos a su jurisdicción sufre rupturas positivas debido, entre otros factores, al fortalecimiento de la diseminación de los derechos humanos, que tiene una innegable dimensión internacional, como fuente normativa y de reflexión sobre el alcance y formas de realización de la justicia⁵. En este contexto de necesidad de reinención de la educación jurídica, entre otros aspectos, además de los sistemas internos nacionales, se incluyó el área del Derecho en el Proyecto ALFA Tuning América Latina a partir del año 2006.

El análisis del área, de los resultados alcanzados y de las formas de adopción de las propuestas teóricas y metodológicas realizadas por la coordinación general del Proyecto Tuning se emprenderá de forma no lineal, sino con un enfoque cronológico, pues el proyecto se realizó en dos fases temporales bien delimitadas. Esta opción permite una comprensión más fácil de estos resultados y de su naturaleza, dado que los

⁴ Sumándose al proceso de globalización e internacionalización de la educación superior, el gobierno federal brasileño lanzó en el año 2011 el programa «Ciencias sin fronteras». Se convocaron 101 mil becas de estudios, en un periodo de tiempo de cuatro años, a alumnos de grado y de postgrado, con el propósito de su inserción en contextos diferenciados. Como objetivo a largo plazo del programa tenemos la elevación de los estándares de la investigación científica a niveles más cercanos que los observados en instituciones de enseñanza internacionales de excelencia, además de incentivar la innovación brasileña. Disponible: <www.cienciassemfronteiras.org.br>. Acceso el: 4 oct. 2013.

⁵ En esta línea de cooperación internacional en el área, merece especial mención el Proyecto Red de Derechos Humanos y Educación Superior, un proyecto ALFA (Comisión Europea) que congrega a 7 universidades latinoamericanas, 3 europeas y también cuenta con 3 universidades colaboradoras en América Latina y 1 en Europa. Para acceder a los resultados y publicaciones del proyecto, consultar <www.upf.edu/dhes-alfa>.

objetivos de cada fase, a pesar de ser complementarios, también fueron específicos.

2.1. Fase I del Proyecto Tuning para el área del Derecho (2006/2007)

La primera fase del proyecto, entre los años 2005 y 2007, consolidó algunos principios adoptados, tales como la afirmación de que los procesos pedagógicos deben centrarse en el alumno, que la construcción y consolidación de competencias deben constituir la base de estos procesos y que la educación se convierte en un proceso permanente en la vida del estudiante⁶. Sobre todo, el objetivo de la educación contemporánea sería formar a un profesional dotado de autonomía intelectual, metodológica y que fuese portador, como expresión de su desarrollo integral, de la capacidad de interactuar con otros en su condición de ciudadano y profesional. En la metodología Tuning, las competencias se trabajan desde dos ángulos complementarios. En un primer y más amplio enfoque, tenemos las denominadas competencias genéricas⁷, que son aquellas comunes a cualquier grado académico o carrera y que deberían ser del dominio de todos los que concluyan el nivel superior, independientemente de la carrera o área de conocimiento a la que se vinculen. Las competencias genéricas son adquiri-

⁶ El proyecto-piloto de Tuning se lanzó en el año 2000, cuando un grupo de universidades europeas, en virtud de los objetivos trazados en la Declaración de Bolonia (un documento firmado por países que se comprometieron a reformar e integrar estructuras educativas de enseñanza superior en el espacio europeo), se organizó para realizar investigaciones, promover debates y presentar directrices y metodologías de enseñanza y aprendizaje consensualmente comprendidas como relevantes para la calidad de la educación superior en el ámbito de la comunidad europea. A partir de esta experiencia, en 2004, tuvo inicio el proyecto ALFA Tuning-América Latina, que surgió con la finalidad de promover reflexiones y acuerdos sobre cuestiones relevantes para la educación superior en la región y que se desarrolló en dos fases. Para más informaciones, acceda a <<http://www.tuningal.org/>>.

⁷ Tuning distingue tres tipos de competencias genéricas: competencias instrumentales —capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas; competencias interpersonales—, capacidades individuales, tales como habilidades sociales de interacción y cooperación; competencias sistémicas —capacidades y habilidades relacionadas con los sistemas globales (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos)—, siendo necesaria la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales para el dominio de las competencias sistémicas (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006, p. 35).

das y consolidadas en diferentes niveles o ciclos de titulación, desde un simple grado académico al doctorado, para los que alcanzan este nivel de educación superior. Las competencias genéricas se establecieron tanto en el ámbito europeo, cuando Tuning aún se circunscribía a este continente, como en América Latina. Es interesante observar que encontramos competencias genéricas que son características de uno u otro continente. Entre las competencias genéricas distintas entre Europa y América Latina, encontramos la capacidad de reconocer la necesidad de la igualdad de oportunidades y cuestiones de género⁸ (competencia genérica n.º 6 en Europa) y compromiso ético⁹ (competencia genérica n.º 26 en América Latina), que son propias de cada continente. Además de esta distinción, encontramos grandes similitudes en la mayor parte de las competencias genéricas entre los dos continentes.

Las competencias específicas, que son la interfaz de las genéricas, se identifican con una titulación específica o un área de conocimiento. En la metodología Tuning, las 15 áreas de conocimiento que integraron el proyecto en América Latina definieron cada una de sus competencias específicas, o adscritas al grado o carrera.

El área del Derecho en América Latina se integra al proyecto en la I Reunión General¹⁰ de Costa Rica, representada por un grupo de profesores procedentes de 13 países diferentes¹¹. Estos profesores eran

⁸ <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences/generic.html>

⁹ <http://www.tuningal.org/en/competences/generic>

¹⁰ En la 1ª fase, se realizaron tres reuniones generales: la 1ª reunión general tuvo lugar en San José de Costa Rica (22 a 24 de febrero de 2006); la 2ª reunión general, en Bruselas (14 a 16 de junio de 2006); la 3ª reunión general, en la ciudad de México (21 a 23 de febrero de 2007). Para consultar los informes de la 1ª fase, acceda a: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191>.

¹¹ En la Fase I participaron los siguientes países, instituciones y representantes: a) **Argentina**: Universidad Nacional del Litoral, representada por Graciela Barranco de Busaniche y Universidad del Museo Social Argentino, representada por Ricardo Balestra; b) **Bolivia**: Universidad Autónoma Juan Misael Saracho, representada por Carlos Francisco Pérez Rivero; c) **Brasil**: Universidad de Brasilia, representada por Loussia P. Musse Felix y Universidad Presbiteriana Mackenzie de São Paulo, representada por Ademar Pereira; d) **Chile**: Universidad Católica de Temuco, representada por Rodrigo Coloma Correa; e) **Colombia**: Universidad Externado de Colombia, representada por José Luís Benavides; f) **Ecuador**: Universidad del Azuay, representada por Juan Morales Ordoñez; g) **El**

representantes de instituciones con perfiles distintos¹² y su formación académica y profesional también era variada, participando en diferentes áreas y asignaturas de Derecho¹³. Siguiendo los objetivos propuestos para la Fase I del proyecto Tuning en América Latina, se definieron las competencias específicas del área, que adquirieron gran amplitud de objetivos. Cabe mencionar que una competencia se puede definir, según el glosario TUNING, como

una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. La promoción de estas competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias cobran forma en varias unidades de curso y se alcanzan en diferentes etapas. Pueden dividirse en competencias relacionadas con áreas de estudio específicas y competencias genéricas (comunes a cualquier grado o carrera) (González; Wagenaar, 2003, 255).

En esta primera ocasión en la que un grupo de docentes tuvo la oportunidad de pensar en competencias profesionales y académicas que, en teoría, podrían implementarse en escenarios educativos tan distintos y con objetivos propios, la tendencia natural fue la de elaborar un catálogo bastante amplio.

Salvador: Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer, representada por Julio Alfredo Rivas Hernández; **h) México:** Universidad de Colima, representada por Salvador Ventura del Toro; Universidad de Guadalajara, representada por Nahcatzin T. Bravo Aguilar; **i) Nicaragua:** Universidad Centroamericana, representada por Eva Romano; **j) Paraguay:** Universidad Autónoma de Asunción, representada por Júlío Américo Ocampos; Universidad Católica Nuestra Señora de La Asunción, representada por Josefina Ovelar; **k) Perú:** Universidad de San Martín de Porres, representada por Ernesto Álvarez Miranda; **l) Uruguay:** Universidad Católica del Uruguay, representada por Martín Risso; **m) Venezuela:** Universidad Católica del Táchira, representada por Mayerling Lisbeth Cantor Arias.

¹² El grupo contaba con 5 universidades públicas (1 en Argentina, 1 en Bolivia, 1 en Brasil y 2 en México) y 12 universidades privadas (7 Católicas, 1 Presbiteriana y 4 laicas).

¹³ El área del Derecho fue la única, entre las 15 áreas de conocimiento que participaron en el Proyecto ALFA Tuning, que estuvo coordinado por un representante de Brasil.

En esta primera fase se definieron 24 competencias específicas¹⁴, asociadas a las competencias generales para América Latina, y en cada uno de los países miembros de Tuning en el área del Derecho se realizó una consulta a los cuatro grupos de interlocutores: docentes, estudiantes, graduados y empleadores. El proceso alcanzó todos los objetivos propuestos para esta primera fase, y la discusión y la reflexión sobre la metodología de uso de competencias en los procesos educativos dedicados a la formación del grado en Derecho cobró fuerza.

Las competencias específicas se difundieron en seminarios, publicaciones¹⁵, congresos y encuentros científicos del área del Derecho. No obstante, la interrupción del Proyecto Tuning en los años siguientes a la I Fase, que terminó en 2007, supuso, como era de esperarse, una desmovilización del grupo y de las discusiones transnacionales.

De este modo, en el período que va de 2007 a 2011, cuando se inicia la II Fase de Tuning, el área del Derecho se centró en la tarea de reflexionar sobre cómo podrían trabajarse y difundirse las competencias en sus propias instituciones de educación superior¹⁶.

¹⁴ Como resultado de la Fase I se publicó el volumen «Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina», que contiene las 24 competencias específicas originales del área, su validación, mapa de profesiones y de titulación en las carreras de Derecho. Disponible en portugués, español e inglés en el enlace: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC>.

¹⁵ Para un examen más amplio de las competencias establecidas en Derecho, consultar Felix, 2006.

¹⁶ La experiencia más evidente, en los años de transición entre las fases I y II, fue el cambio curricular de la Universidad Católica Dámaso A. Larrañaga, en Uruguay, que adoptó las 24 competencias específicas como paradigma para los procesos pedagógicos implantados en su Facultad de Derecho en el año 2010.

3

Meta-perfil de Derecho: meta-perfil del profesional en Derecho en América Latina - construcción, objetivos y perspectivas

3.1. Escenarios y metodología de elaboración del meta-perfil

3.1.1. *Fase II del Proyecto Tuning para el área del Derecho (2011/2013)*

La Fase II del Proyecto ALFA Tuning América Latina, en cuanto a trabajo colectivo, comenzó en mayo de 2011 con una reunión general en Bogotá, Colombia, que reunió a los coordinadores generales del proyecto, representantes de los centros nacionales Tuning y miembros de los grupos de área. Hubo cambios en la composición del grupo de Derecho, tanto en relación con algunos representantes como en la presencia institucional¹⁷.

¹⁷ El grupo de profesores integrantes del área del Derecho sufrió cambios entre las Fases I y II del Proyecto ALFA Tuning. De los 17 representantes anteriores (procedentes de 13 países) permanecieron en el proyecto los siguientes países, docentes e instituciones: **Argentina** – Graciela Barranco de Busaniche – Universidad Nacional del Litoral; **Brasil** – Ademar Pereira – Universidad Presbiteriana Mackenzie, y Loussia P. Musse Felix (confirmada en la condición de coordinadora del grupo) – Universidad de Brasilia; **Chile** – Rodrigo Coloma Correa – Universidad Alberto Hurtado); **El Salvador** – Junio Alfredo Rivas Hernández – Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer; **México** – José Salvador Ventura del Toro – Universidad de Colima; **Nicaragua** – Eva Romano Urbina – Universidad

En esta fase, orientada a consolidar las metodologías y avances del proyecto alcanzadas en la Fase I, se intentó establecer lo que se denominó meta-perfil, un concepto en construcción que pretendía poner de relieve y sintetizar tanto las competencias deseadas para el profesional en cada área como proyectar un escenario futuro para cada área y que tuviese en cuenta las transformaciones pretendidas en la educación superior. En el ámbito de cada área se discutieron las finalidades, los elementos de composición y el concepto de meta-perfil. Como consecuencia, los 15 grupos temáticos reunidos en Bogotá adoptaron diversas metodologías para llegar al resultado deseado. Es posible observar una estrecha correlación entre las prácticas metodológicas dominantes en estas áreas y la forma adoptada por los grupos de representantes en la elaboración de su meta-perfil. En Derecho el punto de partida fue una evaluación del trabajo desarrollado en la Fase I, cuando se habían establecido 24 competencias específicas para el grado en Derecho (BENEITONE et al., 2007, pp. 113-114). Se alcanzó un consenso en torno a la necesidad de delimitar estas competencias definidas cinco años antes (en febrero de 2006), dado que eran demasiado amplias y disminuían las posibilidades de su adopción efectiva.

De esta manera, la agenda referente al meta-perfil se trabajó desde el enfoque de revisión de las competencias específicas del área del Derecho y desde una sintetización de las competencias genéricas establecidas para América Latina.

La atención a las competencias genéricas adquiere gran relevancia en la educación jurídica, dado que éstas son las que también propiciarán una formación pertinente, en términos sistémicos, instrumentales e interpersonales, a aquellos graduados que no ejercerán una actividad profesional estrictamente jurídica. Aunque nunca se dediquen a desempeñar tareas relativas al campo de conocimiento del Derecho, como es el caso de muchos, el dominio de competencias genéricas constituye un resultado positivo de los años de educación superior y puede asegu-

Centroamericana. Desde la Reunión General de Bogotá se unieron cuatro nuevos representantes al grupo: **Argentina** – Eduardo Víctor Lapenta – Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; **Ecuador** – Santiago Jaramillo Malo – Universidad del Azuay (a partir de la reunión de Guatemala, Juan Morales Ordóñez volvería a ser el representante); **Paraguay** – Eugenio Jiménez Rolón – Universidad Autónoma de Asunción (a partir de la reunión de Guatemala, Guillermo Delmas); **Uruguay** – Carlos Barbé Delacroix – Universidad Católica del Uruguay «Dámaso Antonio Larrañaga».

rar posibilidades concretas de inserción profesional en áreas diversificadas. Además de esta perspectiva, el área del Derecho ha reconocido la creciente necesidad de trabajar con otras áreas de conocimiento en la solución de los problemas jurídicos. La reflexión sobre competencias genéricas también es una forma de dialogar epistemológica y metodológicamente con otros campos y conocimientos.

A partir de las competencias genéricas originales del Proyecto Tuning, definidas en el año 2005, se produjo una síntesis. De las 27 competencias originales entonces establecidas, se llegó a una consolidación de 15 competencias genéricas. Desde la perspectiva del área del Derecho, estas serían las competencias que se deberían fomentar en todos los estudiantes de educación superior, de cualquier área de conocimiento. Las competencias específicas presentan, por tanto, una imbricación total con las competencias genéricas.

3.1.2. *Competencias genéricas destacadas*

1. Capacidad de identificar, plantear y resolver problemas aplicando los conocimientos.
2. Capacidad de organización y planificación.
3. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
4. Capacidad de comunicar los conocimientos disciplinarios en distintos contextos.
5. Capacidad de investigar, mediante la búsqueda, el procesamiento y el análisis de la información procedente de fuentes diversas.
6. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
7. Capacidad crítica y de autocrítica.
8. Capacidad para actuar en nuevas situaciones de forma creativa.
9. Capacidad de tomar decisiones justificadas.
10. Capacidad de trabajar en equipo, motivándolo y conduciéndolo a metas comunes.

11. Habilidades interpersonales.
12. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
13. Valoración y respeto por la diversidad y por la multiculturalidad.
14. Compromiso ético.
15. Compromiso con la calidad.

3.1.3. *Competencias específicas en Derecho*

1. Identificar, interpretar y aplicar los principios y reglas del sistema jurídico nacional e internacional en casos concretos.
2. Evaluar axiológicamente posibles cursos de acción conforme el sistema jurídico.
3. Comprometerse con los Derechos Humanos y el Estado Democrático de Derecho.
4. Capacidad de trabajar en equipos de su propia área de conocimiento y en equipos interdisciplinarios, enriqueciendo así el compromiso del Derecho y la solución de casos complejos.
5. Capacidad de razonar, argumentar y decidir jurídicamente.
6. Promover la cultura del diálogo y el uso de medios alternativos en la resolución de conflictos.
7. Dominar la(s) lengua(s) exigida(s) para desempeñar el ejercicio profesional en un contexto globalizado y multicultural.
8. Aplicar la metodología propia de investigación en el ámbito jurídico.
9. Capacidad de analizar críticamente situaciones jurídicamente relevantes y contribuir a la creación de instituciones y soluciones jurídicas en casos generales y específicos.
10. Capacidad para elaborar textos y expresarse oralmente en lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros.

11. Capacidad de actuar válida y eficazmente en diferentes instancias administrativas o judiciales.
12. Capacidad para decidir si las circunstancias de hecho están suficientemente claras para adoptar una decisión fundada en Derecho.
13. Actuar éticamente en el ejercicio de sus funciones profesionales.

Estas nuevas competencias amplían las perspectivas de formación del grado, pues potencialmente presentan mayor capacidad de resistencia en cuanto a diferentes enfoques teóricos, políticos e, incluso, ideológicos que inspiran la educación en Derecho. Asimismo, presentan un buen potencial con respecto a su adopción por diferentes sistemas de enseñanza nacionales, por docentes integrados en múltiples contextos culturales y jurídicos y por parte de autoridades educativas responsables de las directrices gubernamentales en carreras de educación superior.



Figura A
Meta-competencias del graduado en Derecho de América Latina

3.1.4. *Meta-perfil: definición*

El profesional de Derecho tiene un compromiso con la defensa y la promoción de los intereses de las personas en un contexto multicultural, local y global.

En el plano cognitivo, se caracteriza por poseer conocimientos fundamentales del Derecho Nacional e Internacional. Al mismo tiempo, posee conocimientos procedentes de otras áreas, lo que le permite actuar en el sistema jurídico de forma pertinente, crítica y creativa.

En el ámbito de acción, sabe presentar, defender y solucionar demandas y conflictos de forma eficiente, creando conexiones entre lo que está establecido en el sistema jurídico y el caso concreto. Para ello, interpreta textos normativos utilizando una metodología basada en su comunidad de conocimiento, evalúa axiológicamente posibles cursos de acción, toma decisiones oportunas y las comunica de forma fundamentada y persuasiva. Está capacitado para dialogar, negociar y trabajar en equipo con el objetivo de encontrar las mejores soluciones en los temas en los que interviene, así como para adaptarse a cambios culturales, sociales y tecnológicos.

En el plano de los valores, se compromete con los derechos humanos y con la consolidación del estado democrático de derecho, actuando en base a principios éticos y asumiendo su responsabilidad social.

3.2. Presentación de los aspectos centrales del meta-perfil elaborado en el área

3.2.1. *Descripción de los componentes centrales*

En el meta-perfil se ha buscado alcanzar un equilibrio adecuado entre la naturaleza de los servicios profesionales que se exigen por parte de la ciudadanía y una serie de variables de las cuales depende la calidad de las prestaciones que ofrecen los abogados, jueces, miembros del Ministerio Público y otros tantos profesionales del Derecho. El profesional del Derecho fue situado en un contexto de defensa de intereses de personas, invocándose lo que se reconoce como derecho vigente. Por otro lado, hay un posicionamiento con respecto a cuáles son los conocimientos, destrezas y valores esperados por parte de aquellos que desempeñan profesiones jurídicas. En definitiva, cuáles son las competencias que deben reconocerse en aquellos que hacen del Derecho su campo de acción en el mundo del trabajo.

La adecuada comprensión del meta-perfil requiere un ejercicio de proyección sobre el papel actual y futuro que se debe esperar de los profesionales del Derecho. En este sentido, fenómenos como la tensión entre la globalización y el multiculturalismo obligan a observar lo que ocurre tanto a nivel local como internacional.

Considerando la proliferación de formas de regulación especializadas en distintas esferas de la vida social y la velocidad de los cambios normativos, la exigencia de los conocimientos necesarios para el profesional del Derecho no debe exceder de aquello que constituye sus aspectos básicos o fundamentales. En base a ello, estos profesionales serán capaces de actualizar permanentemente sus conocimientos e incluso de dialogar con otras disciplinas para enriquecer su perspectiva y establecer las conexiones adecuadas con temas que les corresponda conocer.

De esta forma, se reconoce la imposibilidad de adquirir conocimientos enciclopédicos, sin renunciar, no obstante, a análisis de carácter sistémico o especializado. Actualmente y en un futuro próximo, esto resulta especialmente pertinente si tenemos en consideración el aumento exponencial del acceso a la información propiciado por internet y las crecientes demandas de transparencia reclamadas por ciudadanos y entidades de defensa de derechos, así como por organizaciones internacionales dedicadas a los derechos humanos.

A pesar de que históricamente ha sido una variable clave al establecer diferencias entre buenos y malos profesionales, el fortalecimiento de habilidades o virtudes procesales raramente ha sido distinguido en su proceso de formación como fundamental para su éxito o fracaso. Asumiéndose la inconveniencia de esta omisión, en el meta-perfil se dio gran énfasis a la capacidad para desarrollar tareas solicitadas habitualmente a los profesionales del Derecho. De esta manera, se reconoce la capacidad de administrar conflictos, negociar y atribuir significado a textos normativos como determinante para la realización satisfactoria de las tareas profesionales. Lo que al final determina la integración en la comunidad profesional y, a su vez, confiere el reconocimiento de los compañeros está relacionado con la capacidad de establecer conexiones entre distintas situaciones de la vida y lo que está estipulado en los textos normativos. En este punto, emergen entonces, y con toda fuerza, las distintas expectativas que recaen sobre modelos de formación de competencias, en los que los conocimientos especializados solo adquieren importancia en la medida en que pueden dar respuesta a problemas de carácter práctico.

Por cierto, estas expectativas están dominadas por una perspectiva valorativa de las tareas que se desempeñan. El Derecho, entonces, está matizado por el compromiso con los derechos humanos, tanto en el plano interno como en el internacional, y con el estado democrático de derecho. Las herramientas de las que disponen los juristas suponen la adhesión a modelos de sociedad que resulten satisfactorios con el actual estado de desarrollo humano.

Se puede decir que, en términos generales, el meta-perfil integra un equilibrio adecuado entre diferentes modalidades de competencias. No existe, como sería de esperar, tratándose de un área vinculada a las Ciencias Sociales Aplicadas, una preponderancia únicamente de competencias vinculadas al plano cognitivo. Sobresalen los elementos procesales de las competencias, subrayando la necesidad detectada por tantos críticos del sistema de formación jurídica en América Latina de que el universitario se forme para un adecuado ejercicio de sus funciones. Un punto relevante en este ámbito es la consideración de capacidades interpersonales, rompiéndose el paradigma muy arraigado de que el trabajo del jurista es una actividad solitaria, aislada y que se desempeña en contextos que propician la actuación individual.

3.3. Contraste del meta-perfil en diferentes países: elementos coincidentes y perspectivas

La fase de contraste del meta-perfil se circunscribió a las instituciones representadas en el área de conocimiento. Debido a la hiperdimensión del área, sería imposible, en el tiempo planificado y con los recursos disponibles, un contraste nacional aunque fuese como muestra. Por tanto, los resultados alcanzados son meramente ilustrativos.

En la elaboración del mapa de perfiles, se presentó la siguiente configuración geográfica continental, con la participación de 11 instituciones: Sudamérica (Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Uruguay, Ecuador) y América Central y del Norte (Nicaragua, El Salvador, México).

El contraste fue realizado por cada representante institucional, configurándose así una situación de autoevaluación. Los datos presentados también los analizó la coordinadora del área bajo una perspectiva estrictamente cualitativa. Se buscó visualizar, tanto el contexto vigente en relación al meta-perfil, como una posible proyección a mediano plazo

(cerca de cinco años) para la evolución de la institución con relación a los parámetros deseados.

Como metodología para evaluar el grado de adhesión al meta-perfil, se definieron cinco meta-capacidades que deberían contrastarse con el escenario pedagógico vigente en las instituciones. Los indicadores del contraste fueron exactamente las cinco meta-competencias contenidas en el meta-perfil expuestas en la Figura A.

Partiendo de la proposición de que el contraste en esta fase sólo puede ser ilustrativo, y de que los límites de este capítulo no permiten un análisis específico de los países o de todas las meta-competencias, optamos por hacer un análisis, desde la perspectiva de la coordinación del área, de la meta-capacidad que estructura a las demás, siendo la capacidad sistémica que se encuentra en el siguiente cuadro comparativo.

Capacidad Sistemática

Se compromete ética y efectivamente con personas e instituciones, para encontrar e implementar soluciones a problemas concretos, en el marco de protección de los derechos humanos

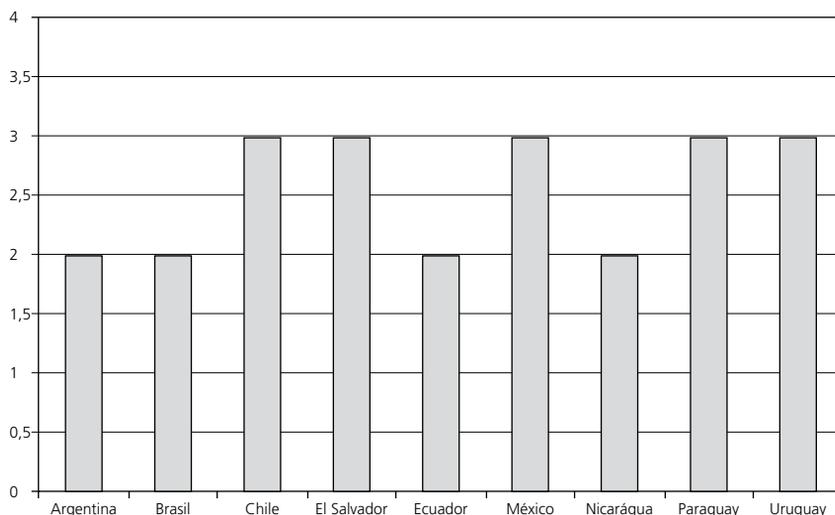


Gráfico A

Para cada clase, tenemos los siguientes grados de desarrollo:

1. No desarrollada;
2. Parcialmente desarrollada;
3. Desarrollada a nivel adecuado;
4. Muy desarrollada

Los resultados concretos del contraste revelan una tendencia que confirma que, en las instituciones dedicadas a la docencia del grado en Derecho y representadas en el proyecto ALFA Tuning, ya existiría una adhesión, al menos parcial, a la competencia sistémica nuclear del meta-perfil. Hay que tener en cuenta el hecho de que, en el caso de Argentina y Brasil, hay dos instituciones participantes y, por ello, se hizo un análisis cualitativo buscando una «media», reconociéndose, evidentemente, los fallos metodológicos de este enfoque.

En los demás países, el gráfico representa únicamente a una institución. Como punto común, las instituciones señalaron la oferta de asignaturas, la práctica en clínicas de derechos humanos y el desarrollo de competencias cognitivas e instrumentales como fundamento de su evaluación positiva sobre el compromiso concreto de sus graduados en los términos propuestos. Pero, efectivamente, ninguna de las instituciones puede demostrar un grado avanzado de la competencia. También se puede afirmar que las competencias relativas a valores y de carácter interpersonal aún están muy lejos del contexto institucional de la educación jurídica en todo el continente.

3.4. Algunas conclusiones

El meta-perfil establecido busca apoyar proyectos de cambio, innovación y pertinencia en la educación superior en el área del Derecho. Estos cambios son imperativos para que los juristas puedan contribuir efectiva y positivamente a las transformaciones sociales en curso en todo el continente. Se expresa un ideal común, pero también posible, de dotar a las carreras de Derecho de una referencia pedagógica, política y social necesaria en la formación de los nuevos juristas latinoamericanos.

El intento de contrastar el meta-perfil con lo que efectivamente sucede en cada una de las instituciones participantes reveló que todavía queda mucho camino por recorrer. El meta-perfil del profesional en Derecho en América Latina es, por lo tanto, un horizonte legítimo para las aspiraciones de todos aquellos que buscan una educación jurídica socialmente relevante. Que también pueda propiciar el desarrollo integral de una personalidad ética y capaz de responder con pertinencia a los desafíos planteados en un campo que se adentra cada vez más en las fronteras de la interdisciplinaridad, mientras busca su objetivo principal, que es la realización de la Justicia.

En el plano de los valores, el meta-perfil acoge la creciente diseminación de la consideración de los derechos humanos como integrantes de los sistemas jurídicos, tanto en el plano interno como internacional. Existe un reconocimiento de que, la actividad jurídica desempeñada por los diferentes profesionales, también es necesaria para la consolidación de la democracia en el continente y en la consecuente defensa del estado democrático de derecho.

4

Estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias genéricas y específicas

4.1. Introducción

Durante los años en que se discutieron y trabajaron las metodologías Tuning en el grupo del área de Derecho, el tema de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de capacidades ha sido uno de los ejes del análisis. Una de las constataciones que se puede extraer es que la adopción de capacidades, genéricas o específicas, en la docencia del grado en Derecho en América Latina, es uno de sus desafíos más arduos, a pesar del reconocimiento creciente de su pertinencia y relevancia. La cultura y la práctica de los procesos pedagógicos empleados en la educación jurídica, en gran parte, todavía se encuentran vinculadas a la excesiva prioridad dada al dominio de contenidos teóricos. Actualmente, lo que existe mayoritariamente es la promoción, a todos los niveles, de estudiantes totalmente dependientes de la situación instruccional, poseedores de pocos o muchos conocimientos conceptuales sobre distintas disciplinas, pero con pocas herramientas o instrumentos cognitivos para enfrentar de manera autónoma nuevas situaciones de aprendizaje vinculadas a áreas diferentes de su experiencia de aprendizaje formal y que puedan ser útiles en situaciones distintas.

La necesidad de una transformación permanente y una reflexión sobre qué es, cómo se debe organizar y ofrecer y cuáles son los objetivos que se deben asociar a la educación jurídica todavía se aborda de forma in-

satisfactoria. Otro aspecto relevante en la formación de capacidades es el hecho de que la cultura pedagógica arraigada de las carreras de grado en Derecho, no valore adecuadamente los procesos docentes de trabajo en equipo. Y la implantación y la consolidación de nuevas formas de aprender y enseñar demandan un diálogo y capacidad efectiva de trabajo colaborativo entre docentes. Debido a que las capacidades se forman necesariamente en diferentes actividades y momentos de la formación, no se puede creer ilusamente que unas pocas asignaturas o actividades de investigación y extensión podrán desarrollar con eficacia capacidades a un nivel intermedio, como mínimo. Por lo tanto, es imprescindible que la adhesión a una formación por medio de capacidades, entre otros objetivos, sea fruto de una decisión institucional que pueda destinar diversos grupos docentes a esta meta común. Las diferentes modalidades de asignaturas, desde las denominadas propedéuticas, dedicadas a dotar al estudiante de una visión crítica sobre las formas de construcción y adquisición del conocimiento en humanidades, ciencias sociales aplicadas, relaciones entre el Derecho y otros campos epistemológicos provistos de metodologías distintas, hasta las asignaturas más orientadas a la formación práctica del graduado, todas pueden estar asociadas a la opción pedagógica del desarrollo de competencias variadas y complementarias.

Es necesario reconocer cuáles asignaturas son construcciones históricas, objetos de conocimiento que se transforman y cuya condición de provisionalidad debe ser el telón de fondo de su existencia. En este sentido, en su contenido conviven los aspectos más tradicionales y la oportunidad permanente de avance sobre lo que es problemático o controvertido, es decir, sobre las disidencias que también integran la asignatura. Todo conocimiento disciplinario, por tanto, es susceptible de contextualización histórica y social, y compartimentar conocimientos en asignaturas solamente es el resultado de convenciones científicas y académicas susceptibles de cambio. Por lo tanto, los métodos de enseñanza y aprendizaje deben abarcar una pluralidad de técnicas y paradigmas, interrelacionando campos de conocimiento para solucionar problemas de forma eficaz.

Asimismo, también se debe subrayar que, cada vez más, la integración de diferentes modalidades pedagógicas, como la extensión e investigación, se valora como imprescindible en la formación superior. La investigación dota al estudiante de una percepción crítica y problematizadora de la realidad social, política y económica de su propia sociedad y del contexto regional y mundial. Las actividades de extensión

propician a los estudiantes la oportunidad de actuar en segmentos sociales que demandan acciones o formas de intervención ciudadana afines al área de conocimiento en el que se especializan. Asimismo, favorecen el desarrollo de competencias interpersonales importantes, como el compromiso y el respeto por la diversidad y multiculturalidad, entre otras¹⁸.

De forma breve, para los fines de este capítulo, presentaremos una síntesis de la reflexión emprendida por las instituciones participantes en su esfuerzo por implantar, contra la cultura pedagógica dominante, actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación basadas en competencias. Como uno de los objetivos del proyecto en su Fase II, la coordinación general del Proyecto ALFA Tuning solicitó que cada área seleccionase una de las competencias genéricas y una de sus competencias específicas a efectos de investigar su aplicación en las instituciones participantes¹⁹.

En el área del Derecho, como competencia genérica, el grupo seleccionó la capacidad para identificar, explicar y resolver problemas. Como competencia específica, se decidió por el análisis de la capacidad de razonar, argumentar y decidir jurídicamente. La elección se hizo en base al hecho de que esta había sido la competencia específica más destacada por su relevancia en la investigación realizada con el cuerpo docente, el alumnado y los empleadores en el año 2006.

¹⁸ La Facultad de Derecho de la Universidad de Brasilia aprobó formalmente un nuevo Proyecto Pedagógico basado en la formación por competencias y en la indisociabilidad de las actividades de enseñanza, investigación y extensión, entre otros principios, para la formación de sus graduados. Debe comenzar a implantarse a partir del segundo semestre del año 2014. Para más informaciones, consulte el enlace <http://www.fd.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=976%3Apublicado-o-projeto-pedagogico-da-faculdade-de-direito&catid=126%3Anoticias-slide&Itemid=263&lang=br>.

¹⁹ Presentaron informes sobre el asunto los representantes institucionales de las siguientes universidades: **Argentina** – Graciela Barranco de Busaniche – Universidad Nacional del Litoral; **Brasil** – Ademar Pereira – Universidade Presbiteriana Mackenzie; **Chile** – Rodrigo Coloma Correa – Universidad Alberto Hurtado; **El Salvador** – Julio Alfredo Rivas Hernández – Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer; **México** – José Salvador Ventura del Toro – Universidad de Colima; **Paraguay** – Guillermo Manuel Delmás Aguiar; **Uruguay** – Carlos Barbé Delacroix – Universidad Católica del Uruguay «Dámaso Antonio Larrañaga».

4.2. Definición y descripción de las capacidades seleccionadas

4.2.1. *Competencia genérica: capacidad para identificar, plantear y resolver problemas*

En términos generales, esta competencia aspira a que el estudiante demuestre que es capaz de correlacionar —siguiendo cierto criterio de adecuación— un caso determinado a una cierta solución. Esto conlleva una serie de interrogantes, relacionándolas con la capacidad de distinción entre lo relevante y lo irrelevante, entre lo suficiente y lo insuficiente (con el fin de adoptar una perspectiva o curso de acción); y de acuerdo con la forma de justificar sus preferencias.

4.2.2. *Competencia específica: capacidad de razonar, argumentar y decidir jurídicamente*

Esta competencia se reconoce como clave en el contexto profesional y, a su vez, es complejo determinar su significado con precisión. En el sentido en que, por un lado, no está reconocido como profesional competente del Derecho alguien que carezca de un nivel de dominio avanzado en esta competencia y, por otro, no es sencillo establecer lo que realmente la constituye.

Se puede entender que, con esta competencia, se aspira a que los estudiantes que se enfrentan a un problema real o ficticio sean capaces de proponer oportunamente una respuesta que implique la aplicación de una regla o principio jurídico. Al exigirse que se aplique la regla o principio, deberá existir una forma de conexión legítima entre el caso que se examina y las soluciones que se encuentren previstas en tales reglas o principios (¡no todo es aplicable!). Esta forma de conexión, por cierto, deberá satisfacer exigencias básicas compartidas entre la comunidad de jueces y la comunidad de demandantes. En épocas no muy lejanas (principalmente la de las codificaciones), el problema de la conexión se solucionaba (aparentemente) con la exigencia de la subsunción o aplicación del silogismo. Recientemente, el papel que puede llegar a tener una lógica de carácter deductivo no resulta muy fácil de visualizar o defender (aunque aún persistan teorías que postulan la existencia de una única respuesta correcta). De esta forma, los esquemas de aceptación de formas de actuar de aquellos que se convertirán en profesionales del Derecho no se pueden encapsular fácilmente en formas altamente estandarizadas de producción de respuestas.

A pesar de que la característica de «juridicidad» pueda identificar tanto el raciocinio, como la argumentación y la decisión, esto no significa que tales actividades no puedan enriquecerse con perspectivas que provengan de otros campos de conocimiento. De hecho, la teoría de la argumentación —que no constituye un espacio reservado solamente a los juristas— establece una serie de criterios útiles para la construcción de un buen raciocinio y una buena argumentación en el espacio del jurídico.

Reconociendo las dificultades planteadas por la *Capacidad de razonar, argumentar y decidir jurídicamente*, se podría entender como la disposición del individuo para analizar cierto problema real o hipotético, relacionándolo con las soluciones que se formulan en el sistema jurídico por medio de reglas generales y abstractas, así como la toma de decisiones coherentes con este análisis. Esto supone la capacidad de identificar lo que es relevante e irrelevante para el caso, identificar las formulaciones normativas vigentes que sean potencialmente aplicables al caso, con el fin de emprender un proceso interpretativo que resulte consistente con las formas de comprender el Derecho en el ámbito de la cultura jurídica imperante. Lo que implica también reconocer los procesos de transformación de esta misma cultura y la emergencia de otros paradigmas.

4.3. Nivel de desarrollo de las competencias, resultados de aprendizaje correspondientes y estrategias de evaluación de los resultados de aprendizaje

Existe una estrecha conexión entre las competencias seleccionadas, lo que propicia un análisis conjunto de su aplicación y dominio. En los años o períodos iniciales de la carrera, podemos tomar como ejemplo la asignatura de *Introducción al Derecho*, que forma parte de la estructura curricular de la mayor parte de las carreras. En el ejemplo, cuando se trata de categorías, tales como la responsabilidad directa o indirecta, el estudiante demostrará el dominio de la competencia, en una fase básica, cuando sea capaz de clasificar un caso sencillo como de responsabilidad directa o indirecta. El correspondiente ejercicio de justificación no irá mucho más allá de lo que se encuentra disponible en los textos estudiados, o de la bibliografía básica de la asignatura, es decir, de las discusiones realizadas en clase.

En las fases siguientes del avance curricular, el nivel de dominio deberá sufrir una sofisticación progresiva. Así, por ejemplo, el problema que se les

presente admitirá una mayor diversidad de enfoques, requerirá distinciones más nítidas y el juicio de relevancia e irrelevancia será, *a priori*, mucho menos evidente. En el ejemplo de la Universidad Alberto Hurtado, en la fase avanzada, en las asignaturas de *Argumentación y Análisis de Jurisprudencia*, *Clinicas Jurídicas* o *Litigio Estratégico*, será preciso tomar decisiones estratégicas, construir cadenas argumentativas, investigar las fuentes del Derecho aplicables y sus posibles interpretaciones, entre otras. El contexto ya es muy cercano a la esfera profesional y se centra, según la asignatura o actividad, en casos rutinarios o los llamados casos difíciles.

Asimismo, tomando como base el material producido por la Universidad Alberto Hurtado, se pueden enumerar resultados de aprendizaje identificados de forma directa con las competencias analizadas. Estos resultados guardan correlación con lo que el estudiante sea capaz de realizar en grados progresivos de dominio de las competencias específica y genérica seleccionadas. Cabe destacar que estos niveles del ejemplo que sigue, están vinculados a un enfoque contencioso de la pretensión jurídica, donde se elige la vía judicial como medio de resolución del conflicto. En una vía autocompositiva del conflicto, las competencias serían distintas.

4.4. Resultados progresivos de aprendizaje del estudiante en las dos competencias: genérica y específica

1. Formula una demanda en la que aborda pretensiones de la parte y se establecen conexiones con el Derecho vigente.
2. Redacta una contestación a una demanda y aborda las debilidades de la parte contraria, al mismo tiempo que fortalece las pretensiones de la parte que representa con fundamentación jurídica.
3. Redacta una sentencia sobre un caso sencillo, en la que aborda las pretensiones de las partes, evalúa las pruebas presentadas con relación a los hechos que se discuten, justifica el derecho aplicado y adopta una decisión.
4. Elabora un informe acerca de la conveniencia de adoptar cierto curso de acción acorde con el sistema de derechos vigente.
5. Elabora un parecer en el que articula la prueba disponible y aborda el Derecho vigente, por medio de argumentos persuasivos a favor de su representado.

4.5. Sugerencias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje y la evaluación por competencias

Los relatos aportados por los representantes institucionales fueron ricos en experiencias y posibilidades para la adopción efectiva de competencias, pero para los fines del capítulo no sería posible realizar un relato fidedigno del contenido de estos documentos. De esta forma, optamos por exponer sugerencias elaboradas por tres de estos compañeros²⁰ que trabajaron más directamente en la propuesta de metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Se recomienda que, al planificar el trabajo del semestre, el profesor no olvide:

1. **Introducir el estudio de casos en las clases.** Para facilitar su cumplimiento, la carrera, facultad o departamento orientará la elaboración de un banco de datos de casos reales elaborado por el cuerpo docente. Los casos deberán tener reconocimiento moral de derechos de autor.
2. **Diversificar tareas y ejercicios de aprendizaje, dentro y fuera de las clases.** Se debe iniciar la práctica de ir abandonando las clases expositivas como único método de enseñanza-aprendizaje e introducir paulatinamente tareas y ejercicios participativos, tales como:
 - 2.1. **Resolución de casos.** Utilizar al menos 2 casos relevantes por asignatura. Este banco de datos se puede facilitar en Internet.
 - 2.2. **Realización de simulaciones.** Realizar al menos 1 juego de roles por asignatura sobre un punto relevante de la clase, con el propósito de que los alumnos se enfrenten a la resolución de problemas complejos.
 - 2.3. **Resolución de problemas.** En la medida de lo posible, los contenidos de la asignatura deberán estudiarse a partir de problemas, para facilitar la aplicación de valores, teorías, conceptos, la construcción de argumentos y la creación de escenarios y pronósticos.

²⁰ Salvador Ventura del Toro, que elaboró un excelente texto filosófico conceptual sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje, Graciela Barranco de Busaniche y Eva Romano.

- 2.4. **Realización de presentaciones, seminarios.** Se realizará al menos 1 ejercicio de presentaciones en pequeños equipos de trabajo, sobre los contenidos o problemas abordados en la asignatura, para realizar valoraciones integrales.
 - 2.5. **Redacción de informes.** En cada asignatura, se elaborará, como mínimo, un informe mediano (5 a 10 págs.) o varios informes pequeños (2 págs.), para que el estudiante redacte sus propias ideas y utilice diversas fuentes jurídicas.
 - 2.6. **Proyección de películas²¹.** En cada asignatura, se utilizará, al menos, una película para analizar el contenido y los problemas abordados durante la carrera por medio del lenguaje artístico. El objetivo es recrear los problemas y facilitar que el estudiante tome decisiones y posiciones con relación a un evento específico.
 - 2.7. **Visitas a instituciones o lugares.** Cuando sea posible, a través de la coordinación de la facultad con entes especializados (Corte Suprema de Justicia, Tribunales, cárceles), se recomienda programar alguna visita adecuada al cumplimiento de los objetivos de la asignatura y al desarrollo de competencias de los estudiantes.
 - 2.8. **Proyecto especial de asignatura.** En cada asignatura, se debe intentar realizar un trabajo o proyecto especial de la misma que integre sus diferentes conocimientos, como conclusión de todos los ejercicios realizados y contenidos estudiados. Este trabajo debe ser integrador y ofrecer propuestas para la solución de problemas reales del ámbito jurídico.
3. **Herramientas de evaluación recomendadas para la carrera de Derecho.** Con el propósito de mejorar la evaluación de las competencias y no la capacidad de memorización del estudiante, la carrera debe recomendar lo siguiente:
 - 3.1. **Objetivo de tareas y evaluaciones.** Las tareas y evaluaciones orientan y dan sentido y propósito a las actividades peda-

²¹ La proliferación de los aparatos tecnológicos ha facilitado la elaboración de películas y videos por los estudiantes y docentes, creando una base de datos relevante como fuente pedagógica y de investigación.

gógicas, por tanto, deben centrarse en lo fundamental de la asignatura y no en problemas rebuscados o marginales. Tener en mente qué competencias deben desarrollarse y a qué nivel de profundidad (básico, intermedio, avanzado o especializado).

- 3.2. **Las competencias de la carrera.** Las evaluaciones deben centrarse en evaluar el aprendizaje y el conocimiento, a partir de las competencias específicas de la carrera.
- 3.3. **Criterios de evaluación.** Es necesario que cada profesor elabore los criterios de evaluación para cada tarea realizada dentro o fuera de la clase, donde exprese sus criterios valorativos, y los presente a los estudiantes antes de ponerlos en práctica.
- 3.4. **Realización de una tarea.** Todo estudiante debe realizar una tarea concreta (pieza, resumen a mano u ordenador, formulario del caso, presentaciones, guía de preguntas, dossier, portfolio, fotos, imágenes, informes orales y escritos de procesos de observación o investigación).
- 3.5. **Devolución de tarea.** Toda tarea debe devolverse al estudiante con las correcciones respectivas (*feedback*), anotando y resaltando los aciertos, indicando los errores o limitaciones y ofreciendo pautas para mejorar, reorientando otras actividades de autoestudio hasta que el estudiante alcance un nivel aceptable de apropiación del aprendizaje.
- 3.6. **Evaluación y corrección (*feedback*).** La evaluación y corrección de los errores cometidos en los exámenes y tareas es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario dejar programado algún tiempo de las sesiones para realizarla.
- 3.7. **Puntuación de las tareas.** Se recomienda que cada tarea realizada dentro o fuera de las clases tenga una puntuación acumulativa a la nota final.
- 3.8. **Proyecto especial de asignatura.** En el caso de proyectos especiales que sirvan como integración de todos los conocimientos de una asignatura o de un conjunto de asignaturas, se recomienda realizar un trabajo colectivo docente multidisciplinario.

- 3.9. **Entrega de trabajos.** Se recomienda recalcar la necesidad de cumplir con la fecha y hora establecidas para la entrega de trabajos. Esto contribuye a construir y practicar el valor de la responsabilidad y la satisfacción del cumplimiento de la meta alcanzada. A excepción de los casos justificados y dentro de un plazo razonable (el plazo máximo razonable sería la siguiente clase), con una disminución de su nota original.
- 3.10. **Nota final de la asignatura.** Se recomienda utilizar una única nota final de semestre. Las tareas, trabajos y exámenes propiamente tales tienen un carácter sistemático y permanente.
- 3.11. **Puntualidad y asistencia.** Según el criterio de cada profesor, deberán evaluarse y calificarse estos componentes, pues constituyen parte integrante del proceso formativo del futuro profesional.

4.6. Conclusión

Las perspectivas aportadas por los participantes del área permiten concluir que, para propiciar el aprendizaje de competencias, sería relevante que el énfasis en el aprendizaje de conceptos y formas de actuar que, por regla general, están dirigidos por el docente, pudiese coexistir con formas de enseñanza efectivamente activas. Para que se produzca una ruptura firme en los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación hasta ahora imperantes en la formación del grado en Derecho en América Latina, es necesario tanto una transformación de la perspectiva de los procesos pedagógicos como un empeño considerable de recursos institucionales, intelectuales, metodológicos y ciertamente políticos, dado que la educación es un proceso que transforma relaciones sociales, económicas y culturales.

Como conclusión del capítulo ofrecemos el análisis realizado por la Universidad Autónoma de Asunción - UAA, puesto que aborda algunas realidades comunes a gran parte de las carreras de Derecho en América Latina.

«Muchos de los fallos constatados en los párrafos anteriores, como el hecho de que la estrategia de aprendizaje se base predominantemente en clases expositivas con estudiantes en el papel de receptores,

y profesores con poca disponibilidad de tiempo, se deben a las características sociales y económicas de Paraguay. (...) la educación superior no tiene carácter universal (...) situación que deriva del hecho de que la mayoría de las universidades privadas realizan sus actividades por la tarde y por la noche, permitiendo que el estudiante-trabajador tenga acceso a la educación superior. El estudiante-trabajador, como es de esperar, cuenta con menos tiempo de dedicación al aprendizaje, por lo que acepta fácilmente la estrategia de enseñanza basada en la clase expositiva y en el debate en clase, así como tareas prácticas que le permitan descargar y copiar información de internet rápidamente sin someterla a un proceso de elaboración, organización, aprendizaje, comprensión, reflexión, interpretación, aplicación y autoevaluación del resultado.

Por otro lado, las universidades privadas, dado su carácter empresarial, contratan a sus docentes por horas de enseñanza, lo que en Paraguay comúnmente se denomina «profesor-taxi». Esta práctica disminuye la calidad de transmisión del conocimiento que un docente puede compartir (...) primero, dado las pocas horas que tiene para desarrollar los temas está obligado a impartir clases expositivas, privando así al estudiante de una interacción con el docente que favorezca el proceso de aprender a aprender, que es a lo que se aspira para formar a alguien dotado de competencias y habilidades que le permitan ejercer su profesión con autonomía y con capacidad de decidir. Segundo, el tiempo limitado no permite que el propio docente explore metodologías y técnicas que fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus cuatro vertientes: motivación, realización de la actividad didáctica que desarrolla el contenido pretendido, evaluación y retroalimentación».²²

Las omisiones del texto original expresan adecuadamente las condiciones efectivas que nos presenta el escenario actual, siendo necesario que este se comprenda debidamente para que la formación por competencias no constituya una más de las formas de profunda desigualdad social y de acceso a bienes culturales que han dominado la historia de la educación superior en el continente. Sería un resultado indeseado y paradójico que la formación por competencias fuese fo-

²² Universidad Autónoma de Asunción-Paraguay, Facultad de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales-Informe de Estrategias de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación de Competencias, Guillermo Manuel Delmás Aguiar, p. 4.

mentada por las instituciones destinadas a la formación de las elites latinoamericanas, mientras la impresionante cantidad de graduados que todos los años concluye la carrera de Derecho en América Latina siguiese adquiriendo únicamente conocimientos, en mayor o menor grado, vinculados al dominio de contenidos que quedan obsoletos rápidamente por la dinámica de la producción normativa y de la producción académica.

5

Tiempo del estudiante

5.1. Introducción

Uno de los objetivos de la Fase II del Proyecto ALFA Tuning fue reflexionar sobre un tema que se va volviendo más y más importante para la planificación y la ejecución de las actividades pedagógicas. Se trata de definir objetivamente cuánto tiempo sería necesario que empleasen los estudiantes para cumplir las diversas modalidades de formación en la enseñanza superior, ya sean estas más tradicionales, como asignaturas basadas en clases expositivas, o más innovadoras en el campo de la educación jurídica. Este conocimiento, que debería ser familiar para docentes e instituciones, en realidad, no suele considerarse en la planificación de las actividades.

Lo que se observa generalmente son dos enfoques equivocados. Hay una tendencia a subestimar o sobrestimar el tiempo real del que disponen los estudiantes para desempeñar las múltiples actividades que se les exigen para que completen su ciclo de estudios y formación. Tradicionalmente, las actividades pedagógicas de formación jurídica, salvo aquellas identificadas como de Enseñanza a Distancia (EAD), en su cómputo de tiempo, sólo tienen en cuenta el tiempo de contacto docente-alumno. Se puede afirmar, sin gran riesgo de equivocación que, a pesar de las transformaciones producidas en todas las formas de acceso a la información y que afectan a los métodos de enseñanza-aprendizaje, poco se observa aún en lo referente al reconocimiento de que el contacto docente-alumno se ha convertido en una más, entre otras formas de acceso al conocimiento buscado por los universitarios.

Hay que asumir que, para planificar las actividades y de cara a un futuro en el que el reconocimiento de títulos y actividades pedagógicas

desempeñadas en diferentes países será más intenso, hay que reconocer efectivamente cuánto tiempo dedicarán los estudiantes a su formación. El Proyecto ALFA Tuning, en su Fase II, realizó en todas las áreas de conocimiento que lo integran una investigación con el fin de recoger datos empíricos que pudiesen aclarar cuál es la percepción de docentes y alumnos sobre el tiempo dedicado fuera de clase para aprobar las asignaturas²³.

Este capítulo busca revelar el tiempo invertido por el estudiante para comprender el Derecho en su dimensión normativa, social, política y cultural, tanto en el aspecto teórico-práctico, como de su aplicación, ya sea en el ámbito de la institución, como en los diferentes espacios donde realiza prácticas preprofesionales que le permitirán en un futuro próximo un desempeño adecuado en la administración y en la distribución de la justicia en las sociedades latinoamericanas.

Partiendo del supuesto de que el estudiante es el centro del proceso educacional, damos especial énfasis al tiempo que deberá invertir en su proceso formativo, para llegar a adquirir una formación que lo capacite para conocer las diferentes áreas del Derecho, así como ser capaz de actuar profesionalmente. Existe un especial interés en el hecho de que se deben identificar los resultados de aprendizaje que sean significativos²⁴ y de los cuales deben dar cuenta los estudiantes a lo largo de su proceso formativo.

5.2. Definición

El tiempo del estudiante es el volumen o carga de trabajo que debe realizar (tanto individual como en grupo, presencial y en modalidades

²³ A pesar del reconocimiento de que hay múltiples modalidades pedagógicas de formación académica, la investigación de datos primarios se ha circunscrito a establecer el tiempo presencial y no presencial para aprobar las asignaturas, dado que esta aún es la forma más usual y, por tanto, común a diferentes áreas de conocimiento, de organización de las actividades curriculares.

²⁴ El Aprendizaje Significativo se articula mediante pactos firmados entre estudiantes y educadores en cada etapa/módulo del proceso formativo, en el formato de un «contrato pedagógico», con derechos y deberes (conforme Proyecto Pedagógico de la Universidad Federal do Sul da Bahia-UFSB, Brasil, que deberá iniciar sus actividades en agosto de 2014).

autónomas) para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados y desarrollar las competencias consignadas en su perfil de graduado. Ese tiempo dependerá de las capacidades individuales del estudiante, de la experiencia acumulada, de la capacitación y del compromiso efectivo de sus profesores y de las estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación a las que haya sido sometido durante su formación como graduado en Derecho.

El volumen de trabajo del estudiante debe apreciarse de forma objetiva y realista, es decir, con planificación de actividades de aprendizaje coherentes con su tiempo real de desempeño, con el fin de dejar espacios de ocio, cultura, compromisos familiares, deportes, entre otras actividades. Es necesario tener en cuenta que las carreras de Derecho en toda América Latina cuentan con un gran número de estudiantes que, además de realizar las actividades necesarias para la integración curricular, persiguen otros intereses de formación que se muestran necesarios para el desarrollo de competencias que fortalecen su futuro desempeño profesional, como el estudio de un segundo o tercer idioma, entre otros.

Finalmente, se debe considerar que una porción significativa de estudiantes trabaja en actividades profesionales correspondientes o no a la formación que reciben en sus carreras, a lo largo de la mayor parte de su educación superior. Como en la mayoría de los países latinoamericanos las clases solamente se desarrollan en un período predeterminado del día, ya sea la carrera diurna o nocturna, los estudiantes trabajan las restantes horas, incluso en profesiones que requieren dedicación integral. Así, no es raro que trabajen hasta 8 horas diarias, o más, y su presencia en clase sea la única parte del tiempo que efectivamente dedican a la carrera de Derecho²⁵.

²⁵ Un dato importante sobre el perfil etario del estudiante de Derecho en América Latina viene dado por el censo sobre educación superior en Brasil. De los 957.686 estudiantes matriculados en carreras de grado en Derecho en el año 2012, solo 487.545 se encontrarían en la franja de edad adecuada (18 a 25 años). Los otros 470.141, es decir, un 49,09% tendrían más de 25 años de edad. Lo que puede indicar que el Derecho es tanto una segunda graduación de un profesional de otra área, como un acceso tardío a la educación superior de un trabajador de nivel medio. Disponible en <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>.

5.3. Método semidirecto

La metodología empleada en la enseñanza del Derecho debe tener en cuenta diversas estrategias de enseñanza que incluyan clases expositivas, seminarios, debates, intercambio, preparación teórica y trabajo práctico, individual y colectivo. Simulaciones, resoluciones de casos, lectura comprensiva, redacción de informes, conferencias, prácticas en empresas, trabajos de familiarización con la práctica, formulación de proyectos y trabajos de investigación (en clase y en terreno), así como utilización de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs).

5.4. Posibilidades en la planificación y en la ejecución de las actividades de aprendizaje de los estudiantes

En la medida en que el profesor se encuentre formado para asumir una docencia bajo el enfoque por competencia y sea consciente de que el papel preponderante está en manos de los estudiantes y en su proceso de aprendizaje, será factible planificar actividades de aprendizaje para que estos intervengan conscientemente en su proceso.

Entre las actividades planificadas se encuentran las clases presenciales, pero no desde la perspectiva de que el docente es el único detentor de conocimiento, sino de que su papel deberá concentrarse en orientar, guiar y acompañar la clase, aplicando recursos interactivos donde prevalezcan el diálogo y la negociación didáctica²⁶.

En este escenario destaca la investigación formativa, pasando por los pasos iniciales, como la observación, la reflexión, el análisis, la síntesis y restantes procesos de aprendizaje que, a medida que van siendo aplicados, se hacen más complejos. Todas las asignaturas y actividades encontradas en carreras de Derecho son adecuadas para poner de relieve el trabajo del estudiante. De tal forma que, si una asignatura, ya sea básica o general, profesionalizante o práctica, tiene determinada canti-

²⁶ Prácticas pedagógicas interactivas: Aprendizaje Significativo; Aprendizaje Basado en Problemas Concretos; Talleres de Prácticas Orientadas por Evidencias; Equipos de Aprendizaje Activo Estrategias de Aprendizaje Compartido (conforme Proyecto Pedagógico de la Universidad Federal do Sul da Bahia-UFSB, Brasil, que deberá iniciar sus actividades en agosto de 2014 con propuesta de adopción de prácticas innovadoras en el escenario brasileño, incluso en su carrera de grado en Derecho)

dad de créditos, estos pueden implicar actividad directa del profesor y tareas autónomas formativas que el estudiante deberá desempeñar.

5.5. Dificultades enfrentadas en la ejecución de las actividades de aprendizaje de los estudiantes

Una de las dificultades en este proceso es la concentración en una única forma de impartir docencia, la tradicional, centrada en la figura del profesor y en la clase expositiva, sin visualizar los procesos en los que el alumnado debería participar con protagonismo. Este método permite que el estudiante se acomode en su zona de confort y siempre espere que el profesor le dé todo organizado y sistematizado, lo que no permite el desarrollo de competencias, ya que no habilita al estudiante a asumir los papeles que deberá desarrollar en el futuro.

Es importante que el profesor tome conciencia de que los nuevos enfoques educativos exigen una nueva cultura educacional, tanto para ellos como para los estudiantes. Por tanto, es preciso adoptar una nueva concepción de enseñar y de aprender. Un aspecto muy relevante al planificar las actividades es tener en cuenta que hay cambios profundos en las prácticas pedagógicas que se producen en virtud de las nuevas tecnologías y de la inmersión de los estudiantes en redes y bases de datos que no estaban disponibles hace solo una década. Para muchos expertos, los cambios que estamos experimentando equivalen, en términos de cambio de paradigma, a la invención de la imprenta en el siglo xv. Estas nuevas prácticas confieren nuevas dimensiones al tiempo, ya que los estudiantes, y también docentes, se convierten cada vez más en personas multitareas²⁷.

Para muchos docentes la tarea de educar se ha vuelto más compleja con el hecho de que los estudiantes se conecten continuamente a sus redes sociales, bases de datos académicas y otras formas de comunicación digital, incluso durante las actividades más típicas del proceso de enseñanza-aprendizaje. El tiempo se vuelve así una dimensión de extrema flexibilidad, pues ya no se puede hablar de tareas sucesivas o ex-

²⁷ Según Nicholas Carr (2010), las nuevas formas de enseñanza-aprendizaje e investigación que utilizan extensivamente tecnologías de información, implican un aumento de la creatividad pero también inciden sobre las formas de su presentación, que se vuelven más concisas y directas.

clusivas. Hay una dedicación simultánea a múltiples tareas, entre las cuales están aquellas tradicionalmente identificadas como procesos pedagógicos. Por tanto, es inevitable el desafío docente de organizar y estructurar las actividades pedagógicas en ambientes complejos, donde diferentes fuentes de información compiten por la atención.

5.6. La investigación Tuning: percepciones docentes y del alumnado sobre el tiempo del estudiante

A lo largo de 2011 se emprendió en todas las áreas participantes del proyecto ALFA Tuning una encuesta, en formato de *survey*, entre los segmentos docente y alumnado correspondientes al tercer curso de carrera. Se les encuestó sobre todas las asignaturas impartidas en el sexto semestre de las carreras de las 15 áreas participantes en el proyecto. La intención era recopilar datos sobre el tiempo extraescolar dedicado por los estudiantes a las tareas de preparación necesarias para aprobar las asignaturas. Se evaluó, comparativamente, cuáles eran las percepciones de docentes y del alumnado sobre el tiempo empleado en actividades típicas requeridas para aprobar y las formas de estas actividades.

5.7. Recopilación de datos

Los formularios se distribuyeron con el objetivo de extraer datos de, como mínimo, 10 estudiantes de cada asignatura, con diferentes niveles de aprobado, que deberían responder cómo abordó la asignatura el profesor y cuánto tiempo le dedicaron, a través de cuestionarios con 10 preguntas directas que admitían respuestas únicas, como se describe a continuación:

- Duración en semanas del período lectivo.
- ¿Cuántos minutos tiene la hora lectiva de la asignatura?
- ¿Cuántas horas lectivas de actividades docentes presenciales tuvo la asignatura?
- ¿Cuántas semanas de actividades docentes presenciales reales tuvo la asignatura, incluyendo las evaluaciones?

- ¿Cuántas horas de actividades docentes presenciales tuvo la asignatura por semana?
- ¿Cuántas horas totales estima que empleó en el período académico para aprobar la asignatura teniendo en cuenta todas las actividades presenciales y no presenciales?
- De las siguientes actividades no presenciales, indique cuáles realizó en el transcurso de la asignatura. Indique las horas que estima que ha necesitado para realizarlas.
 - Lecturas de textos y bibliografía.
 - Preparación y desarrollo de trabajos.
 - Trabajo en terreno.
 - Laboratorio.
 - Preparación y desarrollo de trabajos escritos.
 - Actividades virtuales.
 - Estudio para exámenes o evaluaciones.
 - Otros: especificar.
- ¿Cuántas horas en promedio por semana considera que dedicó a las actividades presenciales y no presenciales de la asignatura?
- ¿Planificó el número de horas no presenciales que invirtió en la realización de las actividades?
- ¿El profesor contrastó la estimativa de horas no presenciales con los alumnos?

Hay que resaltar que se incluyó en el formulario la opción «No sabe/ No contesta», buscando, de esta forma, evitar datos distorsionados o falsos. El objetivo de la investigación era averiguar la cantidad de tiempo, en horas, que dedicaron los estudiantes a las asignaturas que lograron aprobar, con diferentes niveles de desempeño y contrastarla con la opinión emitida por los docentes. Los datos los recopilaron los representantes de cada área y posteriormente se enviaron *online* a la Universidad de Deusto, donde se sometieron a tratamiento estadís-

tico. Parte de los resultados encontrados se refleja en los siguientes gráficos.

1. El primer resultado (Gráfico B) muestra una diferencia de percepción significativa de aproximadamente 10 horas-clase entre estudiantes y docentes.

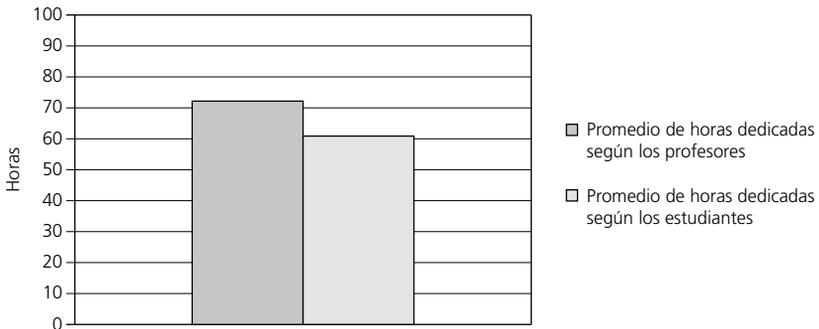


Gráfico B
Horas académicas dedicadas a actividades presenciales

2. El segundo resultado (Gráfico C) muestra una percepción diversa entre docentes y alumnado de aproximadamente 15 horas de diferencia. En este caso, los estudiantes dedicaron más tiempo que el que imaginaban sus profesores para conseguir un resultado satisfactorio en la asignatura.

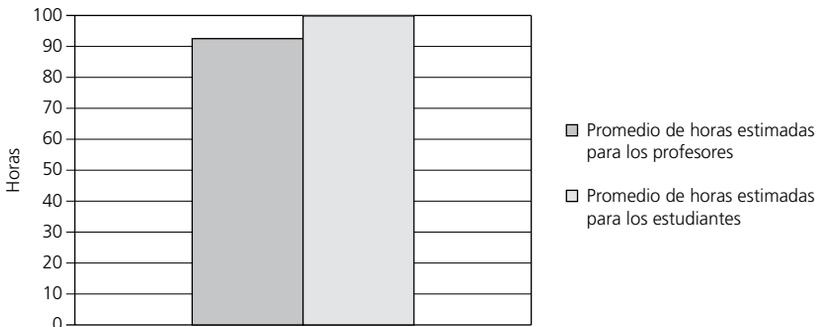


Gráfico C
Horas académicas dedicadas por profesores y estudiantes a actividades presenciales

3. El tercer resultado (Gráfico D) se vincula a la actividad típica del estudiante de Derecho, que es la lectura de textos (normativos, teóricos, doctrinales) y bibliografía de referencia básica o complementaria de la asignatura. La diferencia aquí es aún más evidente, pues los estudiantes dedicaron como promedio el doble del tiempo estimado por sus profesores. Este dato es relevante para la planificación de estas actividades.

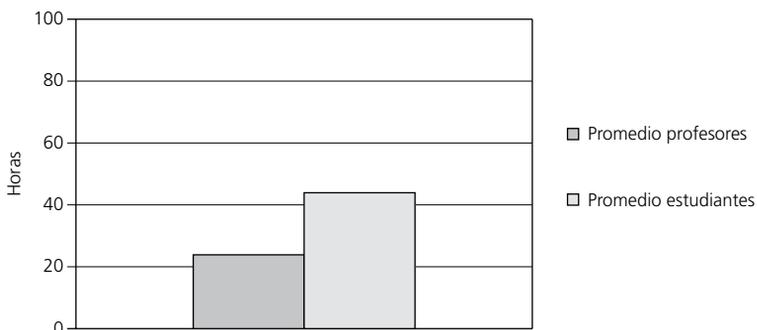


Gráfico D

Lectura de textos o bibliografía, promedio estimado por profesores y estudiantes para realizar la actividad

4. El cuarto resultado (Gráfico E) pone de relieve poca dedicación comparativa con relación a las actividades típicas dirigidas por los profesores y desempeñadas por los estudiantes. Menos de 20 horas al semestre dedicadas a actividades emprendidas sin la participación directa de la figura docente.

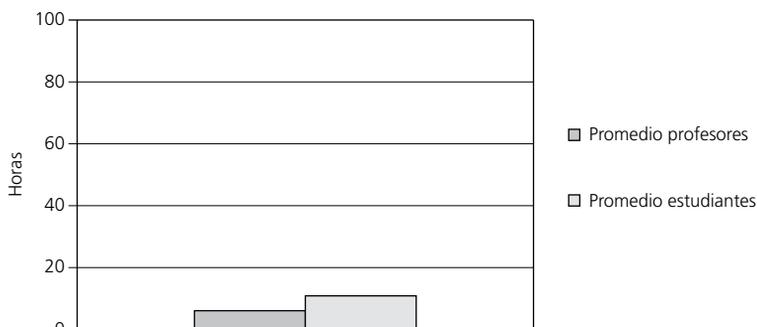


Gráfico E

Preparación y desarrollo de trabajos, promedio estimado por profesores y estudiantes para la ejecución de la actividad

5. También en esta modalidad, más típica de las carreras en Derecho, es decir, la elaboración de textos escritos, el nivel de dedicación, menos de 15 horas, es proporcionalmente bajo (Gráfico F).

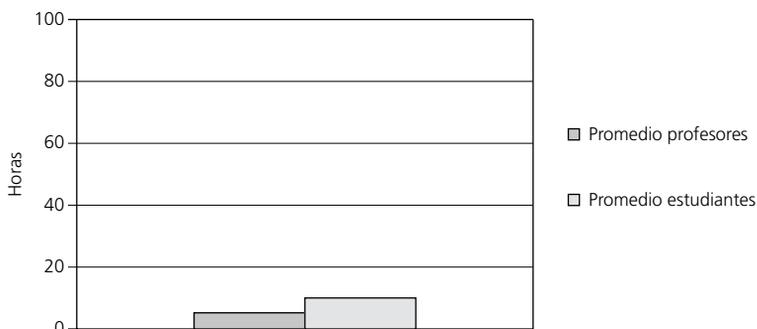


Gráfico F

Preparación y desarrollo de trabajos escritos, promedio estimado por profesores y estudiantes para la ejecución de la actividad

6. El sexto resultado aquí ofrecido (Gráfico G), es un ejemplo ilustrativo de que el tiempo del estudiante todavía se dedica a actividades organizadas y estrictamente controladas por los docentes que se orientan eminentemente a asimilar conocimientos objeto de las asignaturas. Los estudiantes dedican la mayor parte de su tiempo extraescolar a la preparación de exámenes, lo que también alerta ante la relevancia de la buena planificación de las actividades de



Gráfico G

Estudio para la evaluación, promedio estimado por profesores y estudiantes para la ejecución de la actividad

evaluación en el desempeño del alumnado. Otro punto que llama la atención es que, según los datos recopilados, los docentes tienden a subestimar el tiempo que los estudiantes efectivamente dedican a la preparación de sus evaluaciones.

El resultado obtenido a partir del análisis de los cuestionarios permite concluir que el tiempo dedicado a la enseñanza se consume básicamente en las actividades presenciales, es decir, clases expositivas impartidas por el profesor, en detrimento de otras modalidades pedagógicas que enriquecerían el método de enseñanza-aprendizaje, como actividades virtuales que complementarían las horas presenciales dedicadas a las asignaturas. Otro beneficio consecuente del cambio de método sería la exposición de los estudiantes a experiencias reales, lo que suscitaría mayor familiaridad con la capacidad de tomar decisiones.

Tener en cuenta el volumen de trabajo del alumno tiene que convertirse en una nueva cultura para las universidades latinoamericanas en la planificación de las diferentes asignaturas y actividades a cargo de los docentes, y que requieren la interacción de estos en beneficio del alumnado, así como en la ejecución y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación.

En nuestra área, debería ser posible que el estudiante de Derecho de América Latina pudiese adquirir gradualmente conciencia de su responsabilidad como individuo social integrado en contextos educativos. Por tanto, deberá aportar su propia contribución a este proceso, cuando sea capaz de: estudiar de forma independiente, participar activamente en las actividades colectivas, como clases, seminarios, talleres, sentir satisfacción por el cumplimiento de tareas y actividades de aprendizaje, asumir su papel protagonista con responsabilidad social y hacer uso autónomo de los recursos didácticos, bibliográficos y de las crecientes bases de datos de calidad disponibles en la red mundial de ordenadores.

Finalmente, una observación relevante referente a las formas de adopción de criterios y metodologías sobre los impactos del tiempo del estudiante en los procesos pedagógicos. Uno de los objetivos del Proyecto ALFA Tuning fue la construcción de un Crédito Latinoamericano de Referencia, a semejanza del ECTS (*European Credit Transfer System*-Sistema Europeo de Transferencia de Créditos), que ha posibilitado la movilidad de estudiantes en el espacio europeo de educación superior. El denominado CLAR fue construido a lo largo de los años de ejecución

del Proyecto ALFA Tuning (Fases I y II) por los representantes ministeriales de los denominados centros nacionales de Tuning y por sus coordinadores generales. Se concibió como una unidad de valor que estima el volumen de trabajo, medido en horas, que requiere un estudiante para alcanzar resultados de aprendizaje y lograr aprobar una asignatura o período lectivo. Las informaciones sobre el CLAR, así como la metodología de su construcción pueden consultarse en la base electrónica del proyecto ALFA Tuning.

La adopción del CLAR en procesos pedagógicos en la educación superior podrá facilitar la consolidación de competencias sistémicas vinculadas a experiencias de movilidad entre sistemas diversos. Es un hecho que nos encontramos en un período histórico que implica la necesidad de que los estudiantes universitarios puedan experimentar modelos y propuestas de enseñanza-aprendizaje en diferentes instituciones. Pero una de las grandes dificultades para este objetivo es precisamente el denominado aprovechamiento de créditos entre instituciones, es decir, que las actividades pedagógicas, como asignaturas, cursadas en una institución puedan ser reconocidas por otras. Un sistema de reconocimiento mutuo de créditos, como el que está en la base de la propuesta del CLAR, constituye sin duda un avance importante para propiciar y estimular la movilidad de estudiantes entre instituciones en el mismo país o en la esfera internacional.

6

Escenarios futuros para las profesiones jurídicas

La pretensión de imaginar un escenario de futuro para las profesiones jurídicas en la Fase II del Proyecto Tuning AL tuvo como objetivo delimitar uno de los pilares del proyecto, como el de vincularse a demandas de innovación en la educación superior. A pesar de sus impactos inmediatos, los procesos educativos se vinculan necesariamente a un futuro deseado tanto por la sociedad donde estos procesos se realizan, como por los sujetos sociales que los ejecutan, como instituciones, estudiantes y profesores. La educación es un proceso donde se encuentran perspectivas generacionales y de valores sociales que, a veces, son contradictorios. Sean cuales sean estas perspectivas, es necesario intentar comprenderlas. Con este objetivo, se realizó una investigación, que adoptó la técnica de entrevista, tomando como base un cuestionario elaborado con la participación de todos los coordinadores y que, por tanto, fue común a todas las áreas.²⁸ El cuestionario se realizó el segundo semestre de 2012 en dos entrevistas como mínimo, conducidas por los representantes de área en sus países, y se pretendía que estos entrevistados pudiesen, en virtud de su inserción profesional, presen-

²⁸ Las 7 cuestiones respondidas por todos los entrevistados fueron las siguientes: 1. ¿Qué cambios cree que se producirán en la sociedad del futuro? (en 20 años aproximadamente); 2. En torno a estas cambios ¿podría describir algunos escenarios posibles?; 3. En torno a estos escenarios ¿cuáles serían las implicaciones para el área jurídica?; 4. En este escenario, ¿qué profesiones o enfoques profesionales se presentan?; 5. ¿Cuáles son las competencias que estas profesiones van a requerir?; 6. ¿Puede imaginarse un escenario posible para el futuro, pero altamente improbable?; 7. En este escenario poco probable ¿qué profesiones y competencias serían importantes para el área jurídica?

tar elementos cualitativos de un escenario de futuro. La investigación se circunscribe así a una comprensión del imaginario de juristas²⁹ destacados en un contexto diverso de actuación profesional. Es interesante mencionar que varios de estos entrevistados comentaron, no solo la relevancia de emprender tal investigación, pues el futuro siempre está condicionado por cambios que se pueden iniciar en el presente, sino también el hecho de que, hasta el momento de la entrevista, no habían imaginado efectivamente, cómo serían las relaciones profesionales, las dinámicas sociales, los problemas que se habrían agudizado en el campo de conocimiento del Derecho, las próximas dos décadas.

A continuación, presentamos algunas de estas proyecciones con relación a los posibles escenarios con los que los profesionales del Derecho se podrán encontrar los próximos años. Como toda actividad predictiva, lo que se dirá se encuentra expuesto a un alto riesgo de error, dado que no se puede, evidentemente, prever toda la dinámica de las sociedades abarcadas en la investigación efectuada. A pesar de esto, en el contexto del análisis de las competencias que deberán estimularse en los procesos formativos, la proyección de escenarios futuros se convierte en una tarea que no podemos esquivar. De acuerdo con la metodología propia del proyecto, las opiniones de actores relevantes de nuestro campo de conocimiento, analizadas por este grupo de estudio con el intuito de extraer algunas lecciones de interés general, constituyen una fuente privilegiada para la reflexión que se puede emprender.

En la cultura de los juristas, los cambios parecen producirse lentamente. Incluso cuando hay ciertos puntos de inflexión, ante los cuales los sistemas jurídicos experimentan cambios considerables en un corto intervalo (nuevas Constituciones, nuevos códigos, decisiones de cortes superiores y sentencias en casos de gran impacto). Los operadores del Derecho están acostumbrados a tener que adaptarse rápidamente a un nuevo conjunto de conocimientos. La cultura jurídica suele reaccionar con cautela, por la vía de la mitigación de la ruptura ocasionada en el sistema de derechos, con respecto a aquellos cambios que se perciben como muy radicales. En ese sentido, la crítica realizada a los juristas en la década de 1960 no es absurda, reprochándose el hecho de que suponían un obstáculo para el cambio social. Esta forma de ser trae con-

²⁹ Aquí se adopta el término en sentido amplio, para abarcar profesionales dedicados a tareas de aplicación y consolidación del sistema de derechos vigente en determinada sociedad, y no solo figuras de autoridad académica o profesional en el área.

siguen algunas dificultades, ya que la época en la que vivimos está marcada por grandes transformaciones, que en pocos años han sido capaces de dejar obsoletos varios conocimientos que se han acumulado durante largos períodos de la historia. No obstante, el aparente conservadurismo de los juristas no constituye necesariamente un aspecto negativo. Las desconfianzas frente a los cambios hacen posible la conservación de conocimientos acumulados y de metodologías aplicadas, mientras estas puedan seguir siendo útiles en nuevos escenarios.

Los problemas que se abordarán a continuación —a pesar de que tienen en consideración algunas transformaciones importantes que se deben producir en los textos normativos— se relacionan fundamentalmente con la necesidad de repensar las tareas que deberán realizar los profesionales del Derecho. Evidentemente no será la primera vez que esto sucederá en la historia (nuevos escenarios), pero obligará a una anticipación de nuevas formas de relación con otros profesionales, comprensión de los procesos de internacionalización de los servicios que se deberán prestar, mayor difusión de las decisiones judiciales en casos paradigmáticos y otros.

6.1. Breve descripción del perfil de los entrevistados

Este capítulo tiene como base de datos una serie de entrevistas realizadas con 23 profesionales con actividad jurídica en siete países. Las entrevistas estuvieron dirigidas directamente por los representantes del área del Derecho en el Proyecto ALFA Tuning en Argentina, Brasil, Chile, El Salvador, México, Nicaragua y Paraguay. Entre las diversas opciones de ejercicio profesional de estos participantes, fue frecuente la presencia de académicos de carreras de Derecho en grado y postgrado (algunos en el nivel más destacado de la carrera), jueces (tanto de Cortes Supremas, como de otros tribunales), ocupantes de cargos en órganos públicos, ocupantes de cargos universitarios destacados y cargos en direcciones generales de entidades jurídicas.

Varios entrevistados cuentan con formación de postgrado (doctorado) y pertenecen a una franja etaria amplia (aunque no haya mucha información a este respecto, se observa que la edad de las personas entrevistadas va de aproximadamente 30 años hasta los 75). A pesar de que la mayoría son del sexo masculino, también fueron entrevistadas un número considerable de mujeres. Aunque se puede constatar una creciente feminización de las profesiones jurídicas en América Latina, en el

escenario actual los puestos más altos de las carreras aún están ocupados preponderantemente por hombres.

6.2. Características de los futuros escenarios propuestos

Las opiniones recogidas con respecto a cuáles serían los escenarios futuros revelan múltiples perspectivas. Algunas de las anticipaciones de escenarios de futuro ya se están produciendo actualmente y, principalmente, se vislumbra su agravamiento. Sin perjuicio de lo afirmado, se advierte que se han constatado algunas confluencias en lo que podría suceder en los próximos 20 años. Con el fin de facilitar la comprensión de los puntos de vista que nos parecieron especialmente interesantes, presentamos una sistematización en tres grandes categorías:

6.2.1. *Desarrollo científico y tecnológico*

En términos generales, se observan altos niveles de consenso en cuanto al hecho de que los avances en ciencia y tecnología marcarán los años venideros. Como muestra, se pueden señalar algunas de las manifestaciones más relevantes de las que sin duda seremos testigos:

- a) Desarrollo exponencial de las tecnologías de la información (acceso cada vez más sencillo y masivo, así como posibilidades de intercambio en velocidades y dimensiones insospechadas).
- b) Escasez de recursos naturales y presión por la sostenibilidad del desarrollo.
- c) Problemas ambientales.
- d) Longevidad creciente de grandes porciones de la población.
- e) Enormes avances en las neurociencias y en la biotecnología.

6.2.2. *Condiciones para la vida humana (aspiraciones)*

Aunque el panorama no sea necesariamente pesimista para los entrevistados, varios de ellos se muestran preocupados por las cuestiones

de alimentación, acceso a la vivienda, crecimiento de las ciudades y desempleo. Algunos prevén un incremento de las desigualdades sociales, profundizándose las discrepancias entre ricos y pobres. Actualmente, la capacidad de producción de bienes y servicios supera el crecimiento poblacional y es posible que esto siga así debido a los avances tecnológicos. Las dificultades señaladas son la desigualdad en la distribución y la tensión entre la protección ambiental y la expansión productiva (deterioro ambiental, agotamiento de recursos naturales, alimentos genéticamente modificados etc.). En ambos casos, se espera que el Derecho proporcione límites eficaces al desarrollo de la economía y del mercado. Se espera también que regule los desarrollos biotecnológicos y de las comunicaciones.

No se mencionó expresamente el fenómeno de los movimientos migratorios como variable relevante de los escenarios de futuro, a pesar de que no sería improbable que fuera aumentando en las próximas décadas y que implicara importantes impactos para las relaciones jurídicas³⁰, tanto en el ámbito interno como en el internacional.

6.2.3. *Convivencia humana*

Habrà mayor demanda de formas de participación, formales e informales, en los asuntos públicos. Los sistemas políticos se mostrarán débiles. Se observan algunos nichos de tensión, relacionados con la agudización de algunos conflictos étnicos y culturales, un mayor desapego de las normas jurídicas y el incremento de algunas formas de criminalidad organizada de elevada complejidad. Se prevé una demanda creciente de seguridad, como también exigencias progresivas al Estado por el acceso a derechos sociales (educación, salud y seguridad social).

Aumentará la regulación destinada a evitar la devastación del medio ambiente y a evitar fallos en el mercado que afecten a sectores considerables de la población. Podrá producirse una mayor internalización (e institucionalización) de las agencias reguladoras.

³⁰ «Sin duda, este fenómeno pone en juego nuevas y problemáticas dimensiones culturales, políticas y jurídicas. Los valores, prácticas, costumbres y representaciones del mundo de los que son portadores los contingentes de migrantes, no son fácilmente compatibles con los propios de las sociedades receptoras.» (CÁRCOVA, 2008).

Las presiones del intercambio económico y de tránsito de personas llevarán a diluir las fronteras entre los países. Habrá un progresivo incremento de relevancia de los tratados internacionales.

6.3. Impacto de los cambios en el contexto profesional

Los elementos que parecen comunes a las profesiones y que causarán un fuerte impacto en las tareas desempeñadas por los profesionales del Derecho serán los siguientes:

1. *Comunicación creciente entre las asignaturas.* En ese sentido, tendrá mucha importancia la capacidad de establecer formas de comunicación fluidas entre los especialistas de diferentes asignaturas, sin que esto afecte a su nivel de sofisticación. Así, por ejemplo, no sólo será fundamental la capacidad de establecer espacios de comunicación entre los diferentes especialistas en Derecho con el fin de abordar los problemas de forma integral, sino que también se demandará una estrecha vinculación con los especialistas en las áreas objeto de regulación (economistas, científicos, profesionales de TI, etc.). Eso también llevará a que los campos disciplinarios adquieran contornos más difusos.
2. *Profundidad en los conocimientos y destrezas profesionales.* Ya que el acceso a la información seguirá aumentando, el conocimiento del operador del Derecho dependerá cada vez menos del dominio de la literalidad de los textos normativos. Sus conocimientos deberán sofisticarse a través del análisis más complejo de los problemas a los que se enfrentará, así como de su capacidad de comprender la realidad social y argumentar en casos concretos. Eso también tendrá impacto en los conocimientos de los jueces y en la complejidad del tipo de decisiones que deberán tomar, además de las fundamentaciones que deberán ser capaces de ofrecer para obtener legitimidad social.
3. *Control del correcto ejercicio de sus funciones.* Habrá una creciente valoración del control ético de las profesiones como mecanismo para compensar la masificación y prevenir abusos contra el usuario de estos servicios.
4. *Muchos de los problemas no considerarán el proceso judicial como sistema preferente de resolución de conflictos.* Esta opción llevará a

la intensificación del uso de vías alternativas³¹ de resolución de conflictos.

6.4. Competencias que requerirá el nuevo contexto profesional³²

Las competencias que deberán adquirir protagonismo en los escenarios propuestos serán:

- a) *Capacidad de analizar la realidad*, las relaciones de poder y otros aspectos que le permitan deducir el funcionamiento de las normas en los casos sometidos a su consideración.
- b) *Capacidad de seleccionar y procesar la información correcta* en un contexto superdimensionado de datos con relevancia jurídica. La disponibilidad casi ilimitada de normas, jurisprudencia y doctrina obliga al operador del Derecho a realizar una tarea de investigación para sintetizar la información relevante y pertinente para el caso. El error en esa tarea implica el mal ejercicio profesional.
- c) *Capacidad de comunicar los conocimientos acumulados y valores profesionales de modo eficaz*. Esto implicará cambios significativos en el proceso de enseñanza del Derecho, así como en la forma de comunicación entre los juristas y otros profesionales. Dado que la información disponible permitirá a cualquier ciudadano tener un fuerte control sobre el discurso de los juristas, los tecnicismos profesionales dejarán de constituir una herramienta para proteger la *zona prohibida, o protegida*, de la profesión. De esta forma, los conocimientos y valores profesionales deberán ser capaces de resistir los ataques procedentes de otras esferas disciplinarias, que buscarán una mayor participación en el campo reconocido como del dominio de los juristas. El valor atribuido al tiempo favorecerá un estilo

³¹ En una perspectiva que ya se puede constatar, las denominadas vías de solución alternativa de controversias o conflictos, como la mediación, la negociación y la conciliación, llegarían a ser las formas clásicas de resolución, relegando la vía judicial a la opción alternativa o secundaria.

³² En el análisis de lo que representa cada una de las competencias indicadas, el grupo de Derecho no se atuvo estrictamente a lo que propusieron los entrevistados; esto con vistas a enriquecer las conclusiones de esta parte de su informe.

más directo en la transmisión del mensaje y, a su vez, efectivamente centrado en los problemas y posibles soluciones.

- d) *Argumentación*. La imposibilidad de legitimar las tareas propias del jurista en el dominio de conocimientos —que hasta hace algún tiempo se entendían como privativos de los miembros de la comunidad disciplinar— llevará a que la capacidad argumentativa en favor de una determinada pretensión requiera una progresiva sofisticación. Esa habilidad será cada vez más importante y potenciará las etapas de preparación de los casos que les confiarán para su defensa en juicios, para negociar acuerdos, sobre los cuales haya que tomar decisiones jurídicamente fundamentadas, etc.
- e) *Trabajo en equipo*. La creciente interdisciplinaridad forzará la potenciación del diálogo del Derecho con otras asignaturas. Eso deberá provocar que los juristas no solo se interesen por estudios especializados a nivel de postgrado (como ocurre progresivamente en la actualidad), sino también que dominen una segunda o tercera asignatura. Tanto es así que, para interactuar con los médicos, ingenieros y otros profesionales, será necesario contar con soltura en el lenguaje general que ellos puedan utilizar para comunicarse con los no especialistas, además de contar con un conocimiento que permita rebatir adecuadamente algunas propuestas realizadas en base a la respectiva área de *expertise*. Otro aspecto a considerar es que la creciente demanda de acceso a la justicia en los países de América Latina, que implica cambios necesarios en la organización de las formas de trabajo de los diferentes operadores, presupone la necesidad creciente del trabajo en equipo. Como regla general, las formas y métodos de la educación jurídica solo realzan el desempeño personal y el trabajo solitario, lo que acarrea dificultades de inserción en equipos de trabajo y adhesión a metodologías colaborativas para alcanzar metas comunes. El desarrollo de competencias interpersonales, como la capacidad de escucha activa, es un componente importante para la educación de los profesionales del futuro.
- f) *Dominio de lenguas extranjeras*. Salvo en algunas prácticas muy locales que se mantendrán en el futuro, el profesional del Derecho deberá contar con herramientas para comunicarse de modo fluido en lenguas extranjeras. Es muy probable que el cambio que esto representa se vea facilitado por nuevas herramientas tecnológicas que disminuirán la distancia entre las lenguas.

- g) *Autoaprendizaje que facilitará la actualización y la adquisición de conocimiento técnico de áreas reguladas por el Derecho (medicina, informática, ingeniería, etc.)*. En concordancia con el punto anterior, los juristas deberán profundizar cada vez más en diferentes temas, lo que hará indispensable la ampliación de su capacidad de autoaprendizaje en áreas que no son propiamente disciplinarias. De acuerdo con esto, en su proceso de formación, tendrán que existir las herramientas necesarias para comprender lo que se propone en asignaturas que presuponen otros conocimientos básicos.
- h) *Comportamiento ético*. A medida que se incrementa el escrutinio de la ciudadanía sobre lo que hacen los profesionales del Derecho, estos pasarán a estar cada vez más preocupados por las consecuencias negativas que implican las malas prácticas de algunos compañeros. De esta forma, las directrices éticas serán más tenues, sin limitarse a conductas claramente fuera de la ética de las profesiones.
- i) *Dominio tecnológico*. Los nuevos desarrollos tecnológicos comenzarán a ser un tema de enorme relevancia en la regulación jurídica. Igualmente, las nuevas formas de comunicación a distancia obligarán a los operadores del Derecho a un dominio bastante sofisticado de la tecnología disponible.
- j) *Resolución alternativa de conflictos*. La rapidez que se exigirá en la solución de muchos de los problemas presentados y la menor consideración del valor que representa la sujeción a algunos textos normativos potenciarán cada vez más la utilización de vías no formalizadas para la gestión de los conflictos. A esto también contribuirá la preocupación por una mayor simetría entre las partes que intervengan en los procesos sometidos al Poder Judicial. Por tanto, al no existir una desigualdad relevante entre las partes³³ (y un mejor co-

³³ La parte más débil sabrá que, si recurre al Poder Judicial, podrá ser tratada con igualdad. Como consecuencia, la parte más poderosa sabrá que no será tan fácil imponer sus propias condiciones. Es necesario tener en mente que la desigualdad no es consecuencia solamente del saber, sino que emerge de la condición socioeconómica. Si se mantiene o amplía la laguna de desigualdades, siempre habrá un sujeto vulnerable que no pueda negociar sus derechos porque su necesidad no coincide con el tiempo procesal, y una parte en una posición más privilegiada que se aprovecha de esto como ventaja estratégica o táctica. En nuestros días, parte de la relevancia creciente de la adopción de la solución alternativa de conflictos se basa en la incapacidad judicial para dar una respuesta rápida, lo que permite que una de las partes se aproveche en detrimento de los

nocimiento de los derechos), la negociación directa, la mediación y otras formas de resolución alternativa de conflictos se tomarán como vías más rápidas y que no afectan a los derechos de los implicados.

La investigación con los profesionales que ostentan cargos destacados de las carreras jurídicas reveló una pertinencia de las categorías de competencias englobadas por el área de Derecho del Proyecto ALFA Tuning. Las proyecciones sobre el futuro presentan un imaginario relacionado con el desarrollo de competencias genéricas y específicas de alguna forma ya indicadas desde la Fase I del proyecto. Lo que parece emerger como resultado más visible es la exigencia de acumular simultáneamente competencias cognitivas, interpersonales y metodológicas. La comprensión del contexto social y una visión amplia de inferencias locales y globales en el desempeño de las múltiples funciones de los juristas también será una condición para su inserción profesional.

derechos del otro. Es fácil identificarla: cuando es nítido el derecho de una de las partes, el proceso judicial no tiene por finalidad la *jurisdicción*, sino aprovecharse de la situación de hecho propuesta. En estos casos, el que negocia utiliza como instrumento de presión las dificultades que el sistema judicial impone a la contraparte para obtener una decisión judicial oportuna o eficaz. Los sistemas de mediación obligatorios se apoyan en una grave violación de derechos cuando el Estado no puede o no quiere asegurar la tutela jurisdiccional, ya sea por la dificultad de acceso, como por la duración de los pleitos, por la desvalorización del crédito debido etc.

7

Conclusión general

A lo largo de los años en los que el área del Derecho ha trabajado las propuestas procedentes de la coordinación general del proyecto ALFA Tuning, se acometió un esfuerzo considerable para desarrollar nuevas posibilidades y metodologías para la educación jurídica. El grupo que integró el proyecto en los últimos tres años, de 2011 a 2013, compuesto por los profesores Ademar Pereira, Carlos Barbé Delacroix, Eduardo Víctor Lapenta, Eva Romano Urbina, Graciela Barranco de Busaniche, Guillermo Manuel Delmás Aguiar, José Salvador Ventura del Toro, Juan Morales Ordóñez, Julio Alfredo Rivas Hernández, Loussia P. Musse Felix y Rodrigo Coloma Correa, se lanzó a acoger perspectivas, conceptos y a desarrollar formas de diálogo y de colaboración que, evidentemente, fueron osadas y en muchos momentos difíciles para cada uno.

Como docentes de instituciones que nos exigen los mejores esfuerzos y tiempo para que cumplamos las actividades cada vez más complejas que impone la carrera académica, desarrollar paralelamente un proyecto de la envergadura de Tuning nos ha llevado a ensayar competencias latentes y a crear muchas otras. Simultáneamente, como se suele decir, pasa la vida y los calendarios férreos de cumplimiento de plazos y tareas, las investigaciones con los estudiantes, compañeros, profesionales y los informes por redactar nos recordaban que, si subjetivamente nos agotaban otros acontecimientos, como ocurre tantas veces, el hecho de pertenecer a la que cariñosamente llamábamos la familia Tuning siempre fue un aliento y un estímulo para continuar.

Al final siempre sabíamos que cada informe concluido, y fueron muchos, era una pieza más del gran mosaico polifacético que es Tuning América Latina, que se construía a través de tantas mentes y manos. Y

cada uno comprendía perfectamente que completar en la parte que le correspondía el mosaico que permitiría imaginar otros escenarios para la educación superior en el continente, no podía quedarse en blanco.

Lejano parece el día en que, reunidos en la Universidad de Costa Rica, en San José de Costa Rica, aquella mañana de verano del día 22 de febrero de 2006, oímos por primera vez a Julia González exponer una de las competencias genéricas, en su concepción, niveles y formas de desarrollo. La primera competencia con la que nuestras mentes de profesores de Derecho tuvieron contacto a través de Tuning fue la capacidad de trabajar en equipo. La sagacidad y experiencia de Julia, adquirida en tantos y tan diferentes contextos educativos y culturales, sabía que gran parte dependería de ello. De nuestra propia disposición para descubrir otras formas de estar juntos, pensar, trabajar y reflexionar. De ser pacientes, modestos. Y la persona más modesta que existe, como ya se ha definido a Julia González, nos advirtió que no sería un proyecto que nos exigiera poco. En los años venideros, en nuestras múltiples diferencias, siempre pudimos encontrar puntos de apoyo para entendernos en lo que aún no comprendíamos. También aprendemos de ello. En cierta forma, nuestra ignorancia colectiva también fue nuestra oportunidad de cohesión.

Trabajando en temas que no dominábamos *a priori*, todos tuvimos que abrirnos ante formas distintas de trabajo académico. No nos reuníamos para oír unos de otros ideas, teorías y conceptos que ya dominábamos y que solo teníamos que debatir. En este sentido, Tuning fue una experiencia académica excepcional. Nuestras capacidades y formación intelectual sin duda fueron valiosas pero en la manera Tuning de trabajar de estar juntos, no eran suficientes. Por ello fue necesario crear e imaginar otros escenarios; Atrevernos y tal vez equivocarnos; Hacer mucho para descubrir que es aún más difícil de lo que imaginábamos, pero aún más relevante que lo que sabíamos.

Nuestro grupo de Derecho se enfrentó a una tarea adicional. El hecho de que la coordinación no hablase la lengua de los otros 9 miembros del grupo nos obligó a todos a practicar aún más las competencias de la escucha activa. A lo largo de los años, el «portuñol» fue tanto nuestro aliado como nuestro enemigo, pero nos permitió una comunicación agradable. Y muchas palabras son hoy más familiares para los dos grupos lingüísticos. «Estimados», «abrazos», «fecha» (PREGUNTAR AL CLIENTE) se volvieron habituales en cientos de mensajes de correo electrónico intercambiados desde el México a Argentina.

Trabajamos mucho y se podría haber hecho bastante más, pero la esencia de Tuning es esta. Nunca habrá terminado. Otros interesados siempre podrán ofrecer su valioso espacio a un proyecto que nació por la competencia creativa de unos pocos, se consolidó por la dedicación de muchos y podrá prolongarse por la contribución de todos los que se interesen en compartir sus premisas y metodología. Esto no significa que no puedan existir diferencias en cuanto a muchas de sus propuestas y resultados. Tuning no es dogma educacional. Se pueden aceptar algunos aspectos y rechazar otros. Se puede incluso disentir de las conclusiones y coincidir en la metodología. En el caso de los resultados del área del Derecho, se puede rechazar, por ejemplo, el meta-perfil elaborado por el grupo, pero aceptar la idea de que un meta-perfil es útil para nuestro continente, países e instituciones.

Se puede disentir de las competencias establecidas, pero aceptar el hecho de que el estudiante es el gran legatario de los procesos pedagógicos y, así, establecer otras metodologías que lo capaciten como profesional, ciudadano y como alguien que vivirá en una sociedad donde las incertidumbres son la única garantía.

Finalmente, algunas palabras de agradecimiento a personas que han contribuido con el grupo, en la condición de estudiantes de la carrera de Grado de la Facultad de Derecho de la Universidad de Brasilia. Como su representante quedó a cargo de la coordinación, era natural que la mayor parte de los trabajos fuesen desarrollados allí. Taynara Tiemi Ono prestó un servicio inestimable en la recopilación y organización de datos. Sin la excelencia de los trabajos de traducción de Florivaldo Machado, siempre incansable traduciendo páginas de informes de portugués y español, la comunicación entre el grupo habría sido bastante más difícil y los resultados mucho más lentos. La paciencia y dedicación de Deyse Araujo Medeiros fueron decisivas para la revisión y diagramación final del texto.

Asimismo, mencionamos los dibujos de Joyce Teru Noia Sato (Figura B). En la asignatura Investigación Jurídica, en el primer semestre de la carrera de Derecho, ella se atrevió a demostrar sus competencias creativas en un seminario sobre investigación en Derecho. Por ello, consideramos apropiado que esta obra termine con una expresión de lo que pueden ser las competencias en la formación de la carrera de Derecho de América Latina. Un espacio donde prevalezca la idea de que podemos comunicarnos de forma creativa, estimulante y con calidad académica para fortalecer nuestra propia diversidad, talentos y capacidades.

El profesional del futuro

Capacidad de analizar la realidad



Seleccionar y procesar la información correcta



Capacidad de comunicar los saberes acumulados y valores profesionales de modo eficaz



Argumentación



Trabajo en equipo



Domínio de lenguas extranjeras



Autoaprendizaje



Comportamiento ético



Domínio tecnológico



Resolución alternativa de conflictos

Figura B

Joyce Teru Nôia Sato, *Los escenarios futuros de las profesiones jurídicas.*

8

Referencias bibliográficas

- BENEITONE, Pablo et. al. (ed.). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina - Informe Final - Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto e Universidad de Groningen: 2007, pp. 113-114.
- BONILLA MALDONADO, D. «El formalismo jurídico, la educación jurídica y la práctica profesional del derecho en Latinoamérica». In: OLEA, Helena (ed.). *Derecho y pueblo Mapuche*. Chile: Universidad Diego Portales, 2013.
- CÁRCOVA, Carlos María. «O direito interrogado pelo tempo presente na perspectiva do futuro». In: NUNES, A.J.A.; COUTINHO, J.N.M. (org.). *O Direito e o futuro, o futuro do Direito*. São Paulo: Almedina, 2008.
- CARR, Nicholas. *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York: W.W. Norton & Company, 2010.
- FELIX, Loussia P. Musse. «O Projeto ALFA Tuning e a área de Direito: competências como eixo da formação na perspectiva latino-americana». In: *Notícia do Direito Brasileiro*, n. 13, pp. 197-222. Brasília: UnB, 2006.
- GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert. *Tuning Educational Structures in Europe - Informe Final - Proyecto Piloto - Fase 2*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006.
- SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar. *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

9

Lista de contactos del Área de Derecho

<p>Coordinadora del Área de Derecho:</p> <p>Brasil (Loussia Musse Felix)</p> <p>Universidad de Brasilia loussia.felix@gmail.com loussia@unb.br</p>	
<p>Argentina Graciela Barranco Goyena</p> <p>Universidad Nacional del Litoral barranco@unl.edu.ar</p>	<p>Argentina Eduardo Víctor Lapenta</p> <p>Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires elapenta@azul.der.unicen.edu.ar</p>
<p>Brasil Ademar Pereira</p> <p>Universidad Presbiteriana Mackenzie-Sao Pablo ademarpereira@mackenzie.com.br</p>	<p>Chile Rodrigo Coloma Correa</p> <p>Universidad Alberto Hurtado rcoloma@uahurtado.cl</p>
<p>Ecuador Juan Morales Ordoñez</p> <p>Universidad del Azuay jmorales@uazuay.edu.ec</p>	<p>El Salvador Julio Alfredo Rivas Hernández</p> <p>Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer julioriva@gmail.com</p>

<p>México José Salvador Ventura del Toro Universidad de Colima venturadeltoro@yahoo.com.mx</p>	<p>Nicaragua Eva Romano Urbina Universidad Centroamericana eva@ns.uca.edu.ni</p>
<p>Paraguay Guillermo Manuel Delmás Aguiar Universidad Autónoma de Asunción guiller_delmas@hotmail.com</p>	<p>Uruguay Carlos Barbé Delacroix Universidad Católica del Uruguay «Dámaso Antonio Larrañaga» lsierra@ucu.edu.uy</p>

Para mayor información sobre Tuning

<p>Co-coordinadores Generales de Tuning</p>	
<p>Julia González juliamaria.gonzalez@deusto.es</p>	<p>Robert Wagenaar r.wagenaar@rug.nl</p>

Pablo Beneitone (Director)

International Tuning Academy
 Universidad de Deusto
 Avda. de las Universidades, 24
 48007 Bilbao
 Tel. +34 94 413 9467
 España
 pablo.beneitone@deusto.es

Cofinanciado por

