

RETOS Y DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN DE ABOGADOS PARA EL SIGLO XXI

Informe de investigación

Carmen Hortencia ARVIZU IBARRA*

Julia ROMERO OCHOA **

Resumen: La globalidad, obliga a las instituciones educativas a situarse en una posición universal para la que no siempre están preparadas. En este contexto se ubican los nuevos esquemas de competitividad profesional; el requerimiento de nuevos perfiles profesionales, cambios radicales en los modos de seleccionar a quienes aspiran a la docencia, su formación, las políticas y normas para su actualización, promoción y permanencia, entre otros, que ponen a las universidades públicas frente a desafíos difíciles de cumplir. La profesionalización la entendemos: 1) como objeto de estudio que busca, que pretende, que la docencia se estructure y entienda como una profesión, y 2) como práctica de los docentes en su cotidianidad, pero no sólo como la causa de que el docente aspire a profesionalizarse, sino además, como respuesta directa a la implementación de una política educativa que solicita formación permanente. El presente trabajo abarca los resultados obtenidos por la Dra. Carmen Hortencia Arvizu en seis investigaciones que formaron parte de su tesis doctoral: Análisis de campos de fuerza hacia la calidad total del Departamento de Derecho (consulta a padres de familia, alumnos profesores, empleadores, egresados y autoridades administrativas), Observación de 5 profesores en su contexto áulico; evaluación a 60 profesores; entrevista a 15 profesores; análisis a profesores de universidades privadas, y satisfacción de los alumnos (consulta a 519 estudiantes). De donde resulta y se comprueba la hipótesis de que el mo-

* Universidad de Sonora harvizu@guaymas.uson.mx.

** Universidad de Sonora juliar@sociales.uson.mx.

delo por competencias profesionales adoptado formalmente por el Departamento de Derecho de la Universidad de Sonora no se ha implementado de acuerdo a la propuesta curricular, identificándose nueve áreas de oportunidad para la formación de profesores en la formación de profesionales del Derecho. También se desprende que el primer reto de la formación Universitaria es la profesionalización del docente como tal.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado, profesionalización docente, pedagogía universitaria, enseñanza superior.

ABSTRACT: Globality requires educational institutions to be placed in a universal position for which they are not always prepared. In this context the new schemes of professional competitiveness are located; the requirement for new professional profiles, radical changes in the way of selecting those who aspire to teaching, training, policies and rules for updating, promotion and tenure, among others, that put public universities face difficult challenges comply. The professionalization understand it: 1) as an object of study that seeks, seeks, that teaching is structured and understood as a profession, and 2) as practicing teachers in their daily lives, but not only as being the teacher aspire to become professional, but also in direct response to the implementation of an education policy that seeks permanent training response. This paper covers the results obtained by Dr. Carmen Arvizu Hortencia six investigations that were part of his doctoral thesis. Analysis of force fields to the overall quality of the Department of Law (consultation with parents, students, teachers, employers, graduates and administrative authorities), Observation of 5 teachers in their courtly context; 60 teachers evaluation; interview 15 teachers; analysis teachers in private universities, and student satisfaction (see 519 students). Hence it and the hypothesis that the model for professional competencies formally adopted by the Department of Law of the University of Sonora has not been implemented according to the proposed curriculum is checked, identifying nine areas of opportunity for the training of teachers in the training of legal professionals. It also follows that the first challenge of the university education is the professionalization of teaching as such.

KEYWORDS: Teacher training, professionalization, university, education, higher education.

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Metodología*. III. *Resultados*. IV. *Conclusiones*. V. *Bibliografía*.

I. INTRODUCCIÓN

Los contextos globales, las economías de mercado, y la sociedad han obligado, a las instituciones de educación superior a situarse en una posición universal para la que no siempre están preparadas, en ese contexto emergen los nuevos esquemas de competitividad profesional; el requerimiento de nuevos perfiles profesionales, cambios radicales en los modos de seleccionar a quienes aspiran a la docencia, su formación, las políticas y normas para su actualización, promoción y permanencia, que ponen a las Universidades públicas frente a retos y desafíos difíciles de cumplir. Algunos estudiosos como Acosta Silva sostienen que “los vínculos de las instituciones de educación superior con su entorno se hicieron más complejos y conflictivos, y se observaron, con matices en cada caso nacional y en el interior de los sistemas nacionales, diversos esfuerzos por imprimir una nueva significación y sentido a dichas relaciones”.¹

La educación superior entró a formar parte de la agenda de los organismos internacionales, Organización Mundial del Comercio (OMC) Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). La OMC, la incluye en el Acuerdo General del Comercio de Servicios (AGCS).² En el caso del Estado Mexicano su política económica neoliberal, dio un viraje también en las políticas educativas al asociar el financiamiento con la evaluación de los profesores.

El viejo modelo de universidad profesionalizante, centrada en la docencia, con un escaso desarrollo de la investigación científica y tecnológica, de comunidades académicas relativamente pequeñas y poco burocratizadas, que vimos desarrollarse en los inicios del siglo XX, dio paso hacia la segunda mitad del siglo a la universidad moderna, de masas, burocratizada, políticamente conflictiva y sólo en ocasiones centrada en la investigación.³

¹ Acosta Silva, Adrián, “Bajo el cielo ¿protector? de la globalización. Poder y políticas de educación superior en América Latina”, *Perfiles Latinoamericanos*, México, núm. 17, diciembre de 2001, p.73.

² Alcántara, Armando, “Tendencias mundiales en la educación superior: El papel de los organismos multilaterales”, <http://www.ses.unam.mx/integrantes/alcantara/publicaciones/Tendencias.pdf> parafraseados.

³ Acosta Silva, Adrian, “Cambios en la transición. Análisis de tres procesos de reforma universitaria en México. *Revista Sociológica. Evaluación y reforma de la Universidad*, México, núm.

El proyecto educativo al que responden los modelos de educación en México, atiende a las tendencias que pretenden involucrar elementos de la ciencia y la técnica al campo de la profesionalización y formación docente, abandonando la discusión del sentido social de ésta tarea. De ahí que las innovaciones en la educación apuntan de manera fundamental a los cambios técnicos en los planes de estudio⁴ y a la adquisición de este tipo de habilidades por los docentes.

Sin lugar a dudas, tal como lo establece el informe dirigido a la UNESCO, por la Comisión Internacional sobre la Educación en el Siglo XXI, se establece en este aspecto como prioridad la importancia que los docentes adquieren como el eje central para la mejora de la educación:

“Para mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la contratación, la formación, la situación social y las condiciones de trabajo del personal docente, porque éste no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y la competencia, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requiere”.⁵

En las instituciones de educación superior, la docencia se relaciona con la enseñanza de la ciencia, la tecnología y las artes, y de acuerdo con Khun, *en ciencia, como en cualquier otro modo de conocimiento, los hechos que se estudian, los eventos que se observan y aun los instrumentos de registro y medición, alcanzan significación solo en el contexto ofrecido por el paradigma*.⁶

Es común escuchar acerca de la necesidad de formación permanente del profesorado de todos los niveles, necesidad que se justifica sobre todo por la evolución y el progreso de las ciencias, los cambios sociales y culturales, el cuestionamiento continuo y la obsolescencia de los contenidos de la enseñanza y el desarrollo profesional de los profesores en el sistema educativo.⁷

Siguiendo a Khun, nos ha llevado a reflexionar que entre otras variables que determinan la forma de enseñar se encuentran los modelos pedagógicos, mismos que se encuentran asociados a un paradigma epistémico.

36, año 13, enero-abril de 1998, p. 74.

⁴ Díaz Barriga, Ángel, “Tendencias e Innovaciones Curriculares”, *Revista de la educación superior*, México, vol. 18, núm. 71, julio-septiembre de 1989, p. 1.

⁵ Mata Enciso, Flavio, “Mitos y realidades de la capacitación Docente” obtenido de *Revista Academia de la UAG*, 2004, <http://kepler.uag.mx/temasedu/mitos.htm>.

⁶ Carpio, Claudio, et al, “Comportamiento Inteligente y juegos del lenguaje en la enseñanza de la psicología. *Revista Comportamentalia*, México, UNAM, vol. 6, núm. 1, 1 de junio de 1998, p. 47.

⁷ Imbernón, Francisco, *La formación del profesorado*, Barcelona, Paidós, 2001 p. 7

Cada modelo teórico de formación docente articula concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las recíprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto.⁸ Cabe decir que los modelos, hegemónicos en un determinado momento histórico, no configuran instancias monolíticas o puras, dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias; y ellas mismas coexisten, influyéndose recíprocamente. La delimitación y descripción de las concepciones básicas de estos modelos permite comprender, a partir del análisis de sus limitaciones y posibilidades, las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos.

En esta ponencia nuestro objetivo es presentar investigaciones realizadas en el Departamento de Derecho de la Universidad de Sonora, con la intención central de abordar el sentido y significado de la profesionalización del docente en los ámbitos de la educación superior.

Conceptualización de profesionalización y formación del personal docente en la educación superior

Si vamos a hablar de profesionalización docente ¿qué es lo que determina una profesión? Se analizan las profesiones desde tres criterios fundamentales:

1. “La existencia de un cuerpo de conocimientos provenientes de la investigación científica y la elaboración teórica.
2. La asunción de un compromiso ético de la profesión, respecto a sus clientes.
3. El regirse por una normativa interna de autocontrol por parte del colectivo profesional”.

En el Departamento de derecho de la Universidad de Sonora, al haberse adoptado un modelo curricular por competencias profesionales, en teoría, el paradigma de formación del profesorado debe estar guiado por la corriente interconductista, que es el que norma la forma cómo deben darse las interacciones didácticas.

⁸ Arredondo, M., Uribe, M. Y Wuest, T., “Notas para un modelo de docencia”. En Arredondo, M. y Díaz Barriga, A. (compiladores) Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México. Universidad Nacional Autónoma de México. 1989.

El concepto de aprendizaje es entendido como el cambio funcional del desempeño del individuo que ocurre como un ajuste a determinados criterios de logro.⁹

En ese sentido y como autores del modelo que se implementa, Ribes y López en 1985 “desarrollaron una taxonomía de cinco procesos conductuales jerárquicamente relacionados, donde los niveles más complejos incluyen a las funciones de los niveles más simples; en otras palabras, se tiene una taxonomía del desarrollo psicológico con cinco estadios o etapas”.¹⁰

Entendiéndose por Currículum educativo: en su *sentido amplio* es el factor *normativo y regulador* de los procesos educativos que ocurren y deben ocurrir en un contexto institucional; en sentido *restringido*, el currículum se refiere al conjunto de conocimientos disciplinarios que se materializa en un plan de estudios, esto es, en un modelo de formación profesional específica en el que confluye un sinnúmero de factores filosóficos, sociológicos, psicológicos, legales, históricos, administrativos, etcétera.¹¹

Así, las interacciones didácticas: son las relaciones que se establecen entre los principales agentes y factores que actúan en un contexto determinado de educación institucionalizada y constituyen las condiciones experienciales de las que dependería el aprendizaje de una competencia en caso de ser éstas efectivas.¹²

Importante tener en cuenta a “la referencia” que es la relación que se establece entre el discurso didáctico y el objeto bajo estudio, no sólo como representación del objeto, sino como sustitución de las experiencias o contactos de los elementos de una comunidad epistémica con respecto al objeto y sus propiedades.¹³

II. METODOLOGÍA

El método utilizado fue el empírico analítico, interpretativo.

El modelo de formación, tomado como referentes, es el modelo por competencias profesionales, que sirve como guía para contrastar lo que se dice y lo que se hace en términos de formación de los profesores.

⁹ Ibáñez Bernal, Carlos, Metodología para la planeación de la Educación Superior, Hermosillo, Unison, 2007, p. 150.

¹⁰ Ibidem, p. 18.

¹¹ Ibidem, p. 39.

¹² Ibidem, p. 76.

¹³ Ibidem, p. 78.

La profesionalización la entendemos: como objeto de estudio que busca, que la docencia se estructure y entienda como una profesión; y como práctica de los docentes en su cotidianidad, no solo como la causa de que el docente aspire a profesionalizarse, sino como respuesta a la implementación de una política educativa que solicita formación permanente.

El trabajo abarca los resultados obtenidos en seis investigaciones: Análisis de campos de fuerza hacia la calidad total del Departamento de Derecho de la Universidad de Sonora, Observación de 5 profesores en su contexto áulico; evaluación a 60 profesores; entrevista a 15 profesores; análisis a profesores de universidades privadas, y satisfacción de los alumnos.¹⁴

Preguntas importantes que guiaron las investigaciones:

¿Conoce el profesor que enseña derecho el plan de estudio en el que ejerce su actividad docente?

¿Por qué es profesor el abogado que ejerce como docente?

¿La actividad docente que ejerce un profesor que enseña derecho en una institución privada es diferente al que enseña derecho en una institución pública?

¿Cómo califican los estudiantes la actividad de su profesor como docente?

III. RESULTADOS

Nos hicimos la siguiente pregunta ¿Por qué centrarse en la formación docente para la enseñanza del Derecho? La respuesta es generada por la investigación “Análisis de Campos de Fuerza para la calidad total y permanente del Departamento de Derecho de la Universidad de Sonora”; este ejercicio comprendió el acercarse a 7 sectores que intervienen en el funcionamiento de del Departamento como son:

TABLA 1

<i>Sector</i>	<i>Muestra</i>
Alumnos	50
Padres de familia	44
Egresados	43
Empleadores	35
Profesores	38

¹⁴ Arvizu Ibarra, Carmen Hortencia, Formación docente para la enseñanza del Derecho, Saarbrücken, EAE, 2012, pp. 85-128.

<i>Sector</i>	<i>Muestra</i>
Directivos	29
Personal administrativo y de servicio	24
<i>Total</i>	263

A quienes, se les pidió identificaran cual es el factor considerado favorable y cuál el factor que se considera desfavorable para lograr la calidad total y permanente del Departamento de Derecho.

Se obtuvo que el factor favorable hacia la calidad total y permanente del Departamento de Derecho de la Universidad de Sonora es la *Infraestructura* con el siguiente resultado: El 55.86% de los encuestados.

Siendo que el 52.85% de los encuestados coincidieron que la fuerza desfavorable hacia la calidad total de Departamento de Derecho son los *profesores*.

TABLA 2

<i>Comportamiento como factor desfavorable: profesores</i>			
<i>Sector</i>	<i>Menciones</i>	<i>%</i>	<i>Acumulado</i>
Personal Administrativo y de Servicio	8	3.04	3.04
Egresados	15	5.70	8.74
Padres de familia	15	5.70	14.44
Empleadores	17	6.46	20.9
Profesores	26	9.89	30.79
Directivos	27	10.27	41.06
Alumnos	31	11.79	52.85
<i>Total</i>	139	52.85	

Los aspectos más mencionados como área de oportunidad de los docentes fueron la formación pedagógica, presencia y puntualidad en el aula.

Una vez identificado el problema de formación pedagógica manifestada por la muestra consultada surge la siguiente pregunta:

¿Cómo conduce un profesor que enseña derecho una clase?

Segunda investigación “Observación de 5 profesores” que consistió en observar el trabajo que 5 profesores desempeñan en el aula siguiendo una

guía, en donde los elementos observados principalmente fueron: El discurso didáctico, haciendo énfasis principalmente en la planeación de la clase, dominio del conocimiento, y profundidad en el nivel de manejo del conocimiento; Interacción con el estudiante, directa o indirectamente; los recursos didácticos utilizados durante la sesión visitada; y la presencia del objeto de estudio, establecido como elemento indispensable en el proceso de desarrollo de competencias profesionales.

TABLA 3

<i>Concentrado resultado de la observación</i>					
<i>Discurso didáctico</i>			<i>Interacción c/estudiante</i>	<i>Recursos didácticos</i>	<i>Presencia de objeto de est.</i>
<i>Planeación</i>	<i>Dominio</i>	<i>Profundidad</i>			
1 profesor si planeó la clase	3 profesores precisos	3 profesores adecuado para el nivel	3 profesores indirectas	3 profesores utilizaron recursos didácticos	2 profesores si lo tuvieron presente
4 profesores no	2 erráticos	2 no profundizaron	2 profesores directas	2 profesores no	3 profesores no

De estos resultados surge la siguiente pregunta:

¿Conoce el profesor que enseña derecho el plan de estudio en el que ejerce su actividad docente?

Nace la tercera investigación “Análisis y evaluación de 60 profesores de Derecho de la Universidad de Sonora”, en donde mediante la aplicación de un cuestionario elaborado ex profeso se determina, si los profesores conocen el plan de estudios de la Licenciatura en Derecho y como consecuencia si conocen los programas de la materias aprobadas por la institución.

El ejercicio se realiza con 60 profesores de la Licenciatura en Derecho de la Universidad de Sonora, que en el 2011 era equivalente al 48.78 % de la planta docente contratada.

Considerando las principales preguntas que responden si el profesor que forma abogados conoce el plan de estudios en el que ejerce su práctica docente, se muestran en el concentrado de los resultados obtenidos, en la siguiente tabla.

<i>Concentrado de resultado porcentual por pregunta:</i>		
<i>Pregunta #</i>	<i>%</i>	<i>Resultado</i>
5	40	No atinaron en el nombre formal de la materia que atiende.
7	70	Desconocen el eje de formación donde se encuentra ubicada la materia
10	77	No conocen el número de créditos que tiene el espacio o materia.
11	59	Desconocen las horas teoría y práctica indicadas formalmente en el plan de estudios
12	82	Ignora el requisito curricular para que un estudiante pueda inscribirse en esa materia
13	25	Olvida la situación para el aprendizaje (seminario, práctica o taller) como se trabajará la materia según lo establece el plan de estudios
14	65	Ignora la competencia disciplinaria (hacer, decir, o utilizar) que se desarrolla en el espacio educativo que se atiende.
15	83	Ignora la competencia profesional (Identificación, obtención de información, diagnóstico, intervención o evaluación) en la que se ubica el espacio educativo asignado
16	60	Ignora como coadyuva su materia al desarrollo de la competencias
17	83	Ignora en qué consisten las competencias profesionales
33	0	Sabe el objetivo de la materia señalado en el programa formal.
34	83	No sabe el número de unidades temáticas que conforman el programa aprobado formalmente de la materia
35	85	Desconoce la competencia antecedente, que se requiere para el nivel en el que se encuentra la materia asignada
36	92	Desconoce la competencia subsecuente, para la que se está preparando al estudiante
37	90	Desconoce los espacios educativos horizontales a la materia asignada.

Esta investigación respondió a nuestra pregunta acerca de si el profesor conoce el plan de estudios en donde la respuesta es *no*. En nuestra opinión las respuestas dadas por lo profesores muestran de su parte hasta un cierta repulsa, podría ser entendible que no conocieran el modelo curricular en el que se trabaja, o el concepto de competencia y todo aquel lenguaje relativo

al modelo curricular, pero no puede ser posible, que no se conozca el nombre de la materia, su objetivo, el tipo de materia seminario, taller o práctica, o cual es la materia anterior como requisito curricular para cursar la suya. Esto nos habla de otro problema que no es necesariamente la formación pedagógica, sino de una actitud frente a la enseñanza o tal vez frente al plan de estudios.

Otra de las preguntas fue la siguiente.

¿Por qué es profesor el abogado que ejerce como docente? O ¿por qué el abogado ejerce como docente?

La respuesta se puede inferir de la investigación “Entrevista a 15 profesores del Departamento de Derecho”.

Trabajo realizado mediante 15 entrevistas semi estructuradas y a profundidad en donde se observa las circunstancias que los orillaron dedicarse a la docencia.

<i>Soy profesor por:</i>
Me gusta (2 profesores)
Porque amigos, familia u otros personas como profesores les dijeron que servirían para esto (5 profesores)
Lo son por la inquietud de enseñar y devolver a la sociedad lo que de ella recibieron (3 profesores)
Por retroalimentarse y divertirse (1 profesor)
Por decisión propia (1 profesor)
Por ser un campo alternativo para ejercer la profesión (1 profesor)
Oportunidad que surgió al hacer una suplencia (1 profesor)
Por necesidad al no encontrar otro trabajo (1 profesor)

<i>Me siento capaz para formar profesionales del derecho</i>	
1	Pero falta más formación
2	Capacitada la Inst. Yo apporto
3	Me la da mi experiencia
4	Producto de muchos años
5	A 25 años si
6	100% por experiencia
7	Si por propia concepción
8	Porque apporto valores
9	Me he preparado
10	Por la guía que ofrezco
11	Por la experiencia
12	Por estudios y experiencia
13	Por vocación
14	Doy mi mejor esfuerzo
15	Facilito el tránsito por la carrera

Se observa que los profesores siguen anclados en el paradigma tradicional, donde el profesor se asume como un transmisor de contenidos donde no requiere más que de su experiencia que va adquiriendo con los años, tal como respondieron a la pregunta que se les hizo acerca de si ¿se consideraban capacitados para formar profesionales del derecho?.

Razón por la cual ven la enseñanza como un proceso de modelado en que el alumno aprendiz imita al maestro. En ese tenor se advierte entonces que sus expectativas de profesionalización no sean prioritarias, pues es suficiente con la experiencia y vocación.

De este trabajo surgió una nueva interrogante

¿La actividad docente que ejerce un profesor que enseña derecho en una institución privada es diferente al que enseña derecho en una institución pública?

La respuesta se vio reflejada en el 5to. Ejercicio de investigación “Análisis comparativo con profesores de IES privadas” que consistió en la apli-

cación de cuestionario elaborado basado en el aplicado a los 60 profesores. Se aplicó a la planta docente de 3 IES del sector privado; sus resultados empíricos son los siguientes:

<i>Preparación Disciplinar</i>					
<i>Licenciatura 8</i>		<i>Especialidad 2</i>		<i>Maestría 7</i>	
Titulado: 8	Área: Jurídica 7	Titulado: 2	Área: Jurídica 2	Titulado: 1	Área: Jurídica 4

<i>¿Conoce a qué modelo curricular pertenece el plan de estudios?</i>	
Si: 7 profesores	No: 10 Profesores

Después de revisar los resultados obtenidos surgió una pregunta más: ¿Cómo califican los estudiantes la actividad de su profesor como docente?

6ta. y última investigación analizada en este trabajo “Satisfacción de la Docencia Universitaria”

Se implementó un cuestionario elaborado exclusivamente para que contestaran los estudiantes valorando diferentes dimensiones del quehacer del docente (aquí se analiza la dimensión didáctica). El 18.30% de los alumnos inscritos en ese momento es decir, 519 alumnos contestaron el cuestionario encontrándose inscritos como sigue:

<i>Semestre</i>	<i>Alumnos</i>
Primer	69
Segundo	5
Tercer	250
Cuarto	6
Quinto	112
Sexto	9
Séptimo	27
Octavo	3
Noveno	38
<i>Total</i>	<i>519</i>

Como se dijo, el cuestionario permite que el estudiante califique de 1 a 10 la actividad del docente obteniendo en promedio la siguiente calificación:

Índice de Satisfacción	8.5
------------------------	-----

Sin embargo, se plantearon 3 preguntas con opciones a elegir como son:
¿De qué manera te pone en contacto, con el objeto de estudio, el profesor?

De las 38 materias obligatorias evaluadas por los estudiantes, el 42% de las materias, el profesor lo pone en contacto con el objeto de estudio a través de la Lectura y análisis de códigos y leyes.

¿Qué formas de Evaluación utiliza el profesor?

De las 38 materias obligatorias evaluadas por los estudiantes, el 63.15 % de las materias se indicó que el profesor evalúa por medio de un examen escrito.

De las competencias que se pretende desarrollar con el plan de estudios ¿cuáles te evalúa tu profesor?

De las 38 materias obligatorias evaluadas por los estudiantes, el 58 % de las materias se indicó que el profesor evalúa la primera competencia profesional: Identificación de la dimensión jurídica.

IV. CONCLUSIONES

La principal conclusión obtenida es que el modelo por competencias adoptado formalmente por el Departamento de Derecho de la Universidad de Sonora no se ha implementado de acuerdo a la propuesta curricular, y existe una gran resistencia al cambio, pues el profesor siguió trabajando como siempre lo había venido haciendo.

En las investigaciones se observa falta de coherencia del trabajo docente con la realidad curricular formal, y refleja que el centro de su ejercicio es el conocimiento, y no el desarrollo de competencias profesionales.

En el aula universitaria impera la transmisión del conocimiento verbalista a manera de un discurso informativo y, a la par, el estudiante por comodi-

dad prepara exámenes con el objetivo de obtener el grado, dejando de lado la verdadera formación en competencias, las preguntas en los exámenes son mayoritariamente de recuerdo de repetición mecánica.

Se identificó desinformación en lo que respecta a encontrar una técnica que estrechara al estudiante con el objeto de estudio, o una estrategia para motivar al estudiante a lograr ese contacto con el Derecho.

Los profesores ejercen la labor docente de manera intuitiva y completamente empírica, lo que justifica la ausencia de técnicas que faciliten el trabajo docente y permitan hacer objetivos los elementos del proceso formativo.

Las respuestas obtenidas reflejan que los profesores ven en la planeación, una especie de agenda, en la que se establecen solo las actividades del profesor, en ningún momento consideran como parte importante, la proyección de actividades del estudiante, ni se considera otro factor del proceso formativo. Partiendo de que se entiende por *Planificar la enseñanza*: tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), los contenidos básicos de nuestra disciplina (las *common places*, aquello que suelen incluir los manuales de la disciplina), el marco curricular en que se ubica la disciplina (en qué plan de estudios, en relación a qué perfil profesional, en qué cursos, con qué duración), nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), las características de nuestros alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses) y tomar en consideración los recursos disponibles.¹⁵

La Universidad de Sonora ha descuidado la capacitación pedagógica de los docentes de la Licenciatura en Derecho, aunque se tiene un programa de capacitación docente constituido por una serie de cursos; dicho programa se ofrece a los maestros sin considerar las características del modelo curricular en el que el profesor trabaja y desatendiendo aspectos que cada plan de estudios le requiere al profesor para poder cumplir con los objetivos que se esperan.

En este ejercicio se identificó que el 58 % de los espacios se quedan en el nivel de competencia de identificación de la dimensión jurídica, que es el más bajo de los niveles de competencias profesionales establecidas en el plan de estudios; y en la mayoría de los casos los espacios educativos no están siendo desarrollados en el nivel de competencia, que por la complejidad de su objeto de estudio se tendría que plantear.

¹⁵ Zabalza, Miguel Ángel, *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea, 2009, p. 73

Podemos advertir que adoptar un nuevo modelo curricular, para satisfacer necesidades de estandarización internacional, no produce resultados satisfactorios; Menos aún cuando no se involucran todos los sujetos que intervienen en el proceso. Además el cambio debe venir acompañado de un programa de capacitación y formación del profesor en el nuevo modelo, esto porque son los profesores quien en lo cotidiano, operan el plan de estudios.

Cualquier exigencia de políticas educativas a nivel internacional, nacional o regional; tiene que ser acompañada por la voluntad política de la institución y debe verse reflejada en un programa de capacitación de los docentes, y de un cambio en los sistemas administrativos.

En las investigaciones referidas en este documento se identificaron las siguientes áreas de oportunidad para los profesores como son:

1. Conocer el plan de estudios.
2. La investigación del profesor desde su auto reflexión como sujeto que interviene en un proceso formador de profesionales del Derecho y desde su interrelación con la Institución.
3. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
4. Disposición del profesor a dar asesoría fuera de las horas de clase.
5. La utilización de medios para organizar la información.
6. Planeación de curso y de clase en específico
7. Técnicas para motivar y hacer dinámica una clase.
8. Técnicas didácticas de trabajo en equipo
9. Valoración del modelo que representa el profesor frente al alumno en formación.

V. BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA SILVA, Adrián, Bajo el cielo ¿protector? de la globalización. Poder y políticas de educación superior en América Latina, *Perfiles Latinoamericanos*, n° 17, 2001.

Cambios en la transición. Análisis de tres procesos de reforma universitaria en México, *Revista Sociológica. Evaluación y reforma de la Universidad* 13, n° 36, Enero-Abril 1998.

ALCANTARA, Armando, Tendencias mundiales en la educación superior: El papel de los organismos multilaterales, *Inter-Acao: Revista da Faculdade de Educação da UFG, Volumen 31, Núm. 1*, 2006, pp. 11-33.

- ARVIZU IBARRA, Carmen Hortencia, *Formación docente para la enseñanza del Derecho*, Saarbrücken, EAE, 2012.
- La Formación Docente en la Enseñanza del Derecho de la Universidad de Sonora*, Tesis Doctoral, Madrid, UNED, 2011.
- CÁCERES MEZA, Maritza, y otros, La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización docente. *OEI - Revista Iberoamericana de Educación - De los lectores*. 25 de Agosto de 2003. <http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>.
- CARPIO, Claudio, et al, Comportamiento inteligente y juegos del lenguaje en la enseñanza de la psicología, *Revista Comportamentalia* (UNAM) 6, n° 1, Junio 1998.
- CARR, W, y S. Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Editora Martínez Roca, 1988.
- CASTILLO ARREDONDO, Santiago, y Jesús Cabrerizo Diago, *Formación del profesorado en Educación superior: didáctica y curriculum*, Madrid, Mc Graw Hill, 2005.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida, y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, México: Mc Graw Hill, 2010.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel, Tendencias e innovaciones curriculares en la educación superior Editado por ANUIES, *Revista de la Educación Superior* (ANUIES) 18, n° 71, Julio-Septiembre 1989, pp. 1-7.
- IBÁÑEZ BERNAL, Carlos, *Metodología para la Planeación de la Educación Superior*, Hermosillo, Unison, 2007.
- IMBERNÓN, Francisco, *La formación del profesorado*, Barcelona, Paidós, 2001.
- KURL, Grediaga, Relevancia y complejidades del análisis de políticas públicas en educación, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 16, Núm. 50, 2011, pp. 679-686.
- MÁRQUEZ ROMERO, Raúl, y Ricardo Hernández Montes de Oca, *Lineamientos y criterios del proceso Editorial*, México, UNAM, 2013.
- MARTÍN MOLERO, Francisca, La Profesionalización de la Docencia: entre la ensoñación y la realidad, Editado por Universidad Complutense de Madrid, *Revista Complutense de Educación* (Departamento de Didáctica y organización) 2, n° 2, 1991, pp. 97-206.
- MATA ENCISO, Flavio, Mitos y realidades de la capacitación docente, *Revista Academia de la UAG*, 2004, <http://kepler.uag.mx/temasedu/mitos.htm>.
- MEDINA RIVILLA, Antonio, Fundamentación de las competencias docentes y

discentes, En *Formación y desarrollo de las competencias básicas*, de Coord. Antonio Medina Rivilla, Madrid, Universitas, 2009, pp. 11-44.

MORENO CASTAÑEDA, Manuel, La docencia en los albores del S. XXI: la profesionalización docente y las tecnologías para la educación, En *Formar Docentes*, Coord. Camacho Buenrostro, Benita y Reyes Perez, Martín Gabriel, Guadalajara, Secretaría de Educación de Jalisco, 2009, pp, 55-66

REIMERS, Fernando, Deuda externa, ajuste estructural y educación en América Latina. Tiempos de crisis y reformas, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* XX, n° 1, 1990, pp. 49-83.

ZABALZA, Miguel Ángel, *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea, 2009.

Diseño y desarrollo curricular, 7ª ed., Madrid, Narcea, 1997.