

00781

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO
FACULTAD DE DERECHO

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

"PROPUESTA DE UN SISTEMA DE EVALUACION DEL
APRENDIZAJE PARA LA MAESTRIA EN DERECHO"

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN DERECHO
PRESENTA:
EL MAESTRO EN DERECHO
LUCAS GUZMAN ROSAS

TUTOR: DR. MIGUEL ANGEL GARITA ALONSO



México, D. F.

Diciembre 2001



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Hay momentos que las palabras, son insuficientes para agradecer a la familia, Instituciones, Maestros y Amigos, que hicieron posible la culminación de mi trabajo de investigación.

Con orgullo y admiración a mis **padres**, porque todavía cuento con ellos.

A mi esposa **Eugenia Magdalena Belmar Morales**, por compartir su vida conmigo, por ser la madre de mis hijos y por contar en todo momento con su apoyo incondicional.

A mis hijos: **Edna Ivonne y Eduardo Ivan**, ya que son mi inspiración...

A todos mis hermanos, hermanas y familiares, con todo cariño.

A mis suegros y mis cuñados y cuñadas.

Con especial afecto a mi tutor: **Miguel Ángel Garita Alonso**
por creer en mi y gracias por distinguirme entre sus amigos.

Con profundo agradecimiento a las Instituciones
que me formaron:

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO.
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.**

Al Dr. Ruperto Patiño Manffer.
Al Dr. Manuel Becerra Ramírez.

A mis amigos con todo mi afecto:

Dr. Italo Morales Saldaña.
Dr. David Vega Vera.
Dr. Rafael Quintana.
Dr. Sergio Ramírez.
Mtro. Miguel Orozco.
Dra. María del Pilar Hernández.
Dra. Odette Rivas Romero.
Dra. Alma Ríos Ruiz.
Dr. Alberto Fabián Mondragón Pedrero.

Ofrezco disculpas por no incluir a todos.

A mi Comité Tutorial:

Dr. Miguel Ángel Garita Alonso.
Dra. Consuelo Sirvent Gutierrez.
Dra. Alma Ríos Ruiz.
Dra. Celia Casillas Montes.

Al Magistrado Licenciado Abel Villicaña Estrada.
Al Magistrado Maestro Roman Rosales Reyes.
Al Magistrado Maestro Perfecto Díaz Maldonado.

Al Magistrado Maestro Jesús G. Jardon Nava.
Al Maestro Pedro Gómez Hernández.
Al Maestro Joaquín Bernal Sánchez.

Al Doctor en Q. Rafael López Castañares.
Al Maestro Marco Antonio Morales Gómez.
Al Maestro Uriel Galicia Hernández.

Al Doctor Adolfo López Suárez.

PROPUESTA DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA LA MAESTRÍA EN DERECHO

INTRODUCCIÓN _____ **7**

CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Y LOS ESTUDIOS DE POSGRADO _____ **14**

1.1. La Educación Superior	14
1.1.1. Evolución de la Educación Superior	18
1.2. Los Estudios de Posgrado	25
1.2.1. Desarrollo	28
1.2.2. Las Funciones	33
1.2.3. Los Niveles del Posgrado	34
1.2.4. La situación actual	38
1.3. Las Características Generales de la Maestría en Derecho de la UAEM	50
1.3.1. La conceptualización del programa	50
1.3.2. Requisitos de ingreso	51
1.3.3. Perfil de egreso	52
1.3.4. Los objetivos generales	53
1.3.5. El Plan de Estudio	54
1.3.6. Parámetros del Plan de Estudios	55
1.3.7. Los objetivos de Área y Asignatura del Programa de Maestría en Derecho de la UAEM	56
1.3.8. Estructura curricular del programa de Maestría en Derecho de la UAEM.	57
1.3.9. El Marco Jurídico de la UAEM	71
1.3.9.1. Las Disposiciones Constitucionales	72
1.3.9.2. La Ley de la UAEM	72
1.3.9.3. Reglamento de Facultades y Escuelas Profesionales	

de la UAEM	72
1.4. El posgrado en Derecho de la UNAM	73
1.4.1. Objetivos	73
1.4.2. Las características generales de la Maestría en Derecho de la UNAM	74
1.4.2.1. Objetivos	74
1.4.2.2. Requisitos de ingreso	74
1.4.2.3. Requisitos de permanencia	75
1.4.2.4. El Plan de Estudios	76
1.4.3. El Marco Jurídico de la UNAM	78
1.4.3.1. Las Disposiciones Constitucionales	78
1.4.3.2. Ley Orgánica de la UNAM	78
1.4.3.3. Reglamento General de Estudios de Posgrado	79
1.4.3.4. Normas Operativas para el Programa de Maestría y Doctorado	81
1.4.3.5. Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudios	82
1.4.4. El impacto Educativo, Político y social de la UNAM	83

CAPÍTULO 2. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA 86

2.1. Modelo	86
2.2. Sistema	86
2.3. Aprender	87
2.4. Aprendizaje	88
2.5. Evaluación del aprendizaje	88
2.6. Objetivos de la evaluación del aprendizaje	89
2.7. La evaluación	89
2.8. Una clasificación de la evaluación	92
2.8.1. Por su finalidad y momento	92
2.8.2. Por su extensión u objeto	94
2.8.3. Por los participantes	97
2.9. Interrogantes básicas de evaluación	101
2.9.1. ¿Qué evaluar?	101
2.9.2. ¿Cómo evaluar?	104

2.9.3. ¿Para qué evaluar?_____	110
2.10.. La medición y evaluación del aprendizaje_____	113
2.11. Los momentos de la evaluación_____	115
2.12. Los ámbitos de la evaluación_____	116
2.13. La interpretación de la evaluación_____	116
2.14. Las funciones de la evaluación_____	118
2.15. El modelo de la evaluación del aprendizaje_____	118
2.16. La enseñanza del Derecho_____	119
2.17. El sistema de enseñanza_____	121
2.18. El sistema de evaluación del aprendizaje_____	122
2.19. El sistema de evaluación curricular_____	125
2.20. El Sistema Tutorial en la Evaluación Educativa_____	126

CAPÍTULO 3. LA EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA MAESTRÍA EN DERECHO_____ 139

3.1. La formación del personal académico_____	139
3.2. La necesidad de formación del personal académico: obstáculos y dificultades_____	140
3.2.1. Factores sociales_____	140
3.2.2. Factores académicos_____	143
3.2.3. Problemas que enfrenta la tarea de formación de personal académico_____	144
3.3. Consideraciones generales sobre la tarea de formación de personal académico_____	151
3.4. Los estudios de posgrado como alternativa para la formación de profesores_____	153
3.4.1. Naturaleza del Posgrado_____	153
3.4.2. El Posgrado en Derecho de la UAEM_____	155
3.4.3. El caso de la Maestría en Derecho de la UAEM_____	156
3.4.3.1. Conceptualización de la Maestría_____	157
3.5. La evaluación de la docencia en el nivel Posgrado_____	159
3.5.1. Evaluación sistemática por parte de los alumnos_____	162
3.5.2. Evaluación informal por parte de los alumnos_____	165
3.5.3. Evaluación por parte de los pares académicos_____	166
3.6. La evaluación de los alumnos de la Maestría en la	

práctica docente	166
3.6.1. La evaluación del profesor titular de la asignatura de licenciatura (práctica docente)	166
3.6.2. La evaluación hecha por los alumnos de licenciatura a los alumnos de Maestría	167
3.6.3. La evaluación del profesor que imparte el programa de asignatura a los alumnos de Maestría	168
3.7. Autoevaluación	169
3.8. Algunas consideraciones sobre la evaluación del docente	169
3.9. Propuesta de un marco conceptual de la evaluación de la Maestría en Derecho	171
3.10. Propuesta de un procedimiento de Evaluación: ingreso, durante el desarrollo del programa y de egreso	187

CAPÍTULO 4. LA EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA ESPECIALIZACIÓN EN LA MAestrÍA EN DERECHO **190**

4.1. Concepto e importancia de la investigación científica	192
4.2. Investigación en Posgrado	193
4.3. Problemática de la investigación en los estudios de Posgrado	195
4.4. La investigación jurídica tradicional	196
4.4.1. El interés por otro tipo de investigación	197
4.4.2. La investigación interdisciplinaria	200
4.4.3. Las formas y perspectivas de la investigación jurídica	201
4.5. La investigación en la maestría en derecho de la UAEM	203
4.5.1. Procedimiento de la evaluación de la investigación realizada en la Maestría en Derecho UAEM	204
4.6. La evaluación de la investigación en el Posgrado en Derecho de la UNAM	207
4.6.1. El sistema tutorial	208
4.7. De la inscripción administrativa y del registro de información	216
4.7.1. Ingreso	217

4.7.2. Desarrollo de la investigación	218
4.7.3. Presentación de los resultados de la investigación y tesis	218
4.7.4. Presentación del examen profesional	219
4.8. Procedimiento de evaluación de la formación de la capacidad para la investigación jurídica: de ingreso, durante el desarrollo del programa y egreso	220
4.9. La evaluación en la especialización de la Maestría en Derecho	223
4.10. La eficiencia terminal	225
4.11. La eficiencia terminal y su problemática	225
4.12. Elevar la eficiencia terminal	228
4.13. Contingencias para elevar la eficiencia terminal	228

CAPÍTULO 5. PROPUESTA DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE POR ASIGNATURA EN LA MAESTRÍA EN DERECHO **230**

5.1. Marco Conceptual	231
5.1.1. Los objetivos de aprendizaje	231
5.1.2. Los dominios de la educación	232
5.2. El mapa de objetivos	235
5.3. Criterios de constitución de reactivos	238
5.4. Recomendaciones generales para elaborar reactivos	239
5.4.1. Reactivos objetivos	242
5.4.1.1. Complementación	242
5.4.1.2. Relación de columnas	243
5.4.1.3. Correspondencia	243
5.4.1.4. Identificación	244
5.4.1.5. Ordenamiento	244
5.4.1.6. Problema	245
5.4.1.7. Falso – Verdadero	245
5.4.1.8. Opción múltiple	246
5.4.2. Reactivos subjetivos	246
5.4.2.1. Ensayo	247

5.4.2.2. Respuesta restringida	247
5.4.2.3. Ejecución	248
5.5. Tabla de especificaciones	248
5.6. Banco de reactivos	250
5.6.1. Marco conceptual	250
5.6.2. Requisitos de construcción del banco de reactivos	251

CONCLUSIONES	282
---------------------	------------

BIBLIOGRAFÍA	293
---------------------	------------

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como finalidad diseñar un sistema de evaluación para la Maestría en Derecho, para elevar la calidad en la formación docente, de investigación, e incrementar el índice de eficiencia terminal de los egresados de este programa, a efecto de ser propuesto como modelo a las Universidades públicas de nuestro país.

Los cambios que ha vivido la sociedad al principio del siglo XXI, provocados y alimentados por los asombrosos avances de la ciencia y la tecnología, han propiciado que también el desarrollo científico, moral y humano, avancen en forma paralela porque de no ser así, estaríamos cerca de la destrucción de la humanidad.

En este sentido los estudios del posgrado afrontan la grave responsabilidad de formar recursos humanos, con el más alto nivel, acorde al progreso material, sin olvidar la conquista de una sociedad más justa y humana, ya que este nivel tiene como finalidad la "formación de académicos y profesionales del más alto nivel"¹.

La Maestría en Derecho, como un programa de posgrado, "proporcionará al alumno una formación amplia y sólida en la disciplina y tendrán al menos uno de los siguientes objetivos: iniciarlos en la investigación; formarlo para el ejercicio de la docencia de alto nivel; o desarrollar en él una alta capacidad para el ejercicio académico o profesional"², en el campo de su disciplina, asumiendo el compromiso de participar en el desarrollo del conocimiento y su aplicación al avance y mejoramiento del ejercicio de su profesión.

¹ Véase. Artículo 1º. Del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM.

² Véase. Artículo 13, Idem.

Actualmente se observan graves preocupaciones en los estudios de Maestría en nuestro país, es por eso que se analiza la situación actual del proceso de evaluación en el programa académico de Maestría en Derecho, inicialmente con el programa de la Universidad Autónoma del Estado de México, ya que en forma general se analiza la situación actual del currículum y las deficiencias que existen en el proceso de evaluación enfocado exclusivamente al alumno, para que en forma particular se propongan instrumentos de evaluación que permitan tener de manera objetiva la situación del alumno de la Maestría en Derecho en cuanto a su ingreso, tránsito y egreso; ya que al ingresar al programa presenta graves problemas de formación: sin tener experiencia en la docencia y en la investigación; por otra parte las autoridades académicas no evalúan el perfil docente, esto propicia que tengan una idea equivocada del programa, y como consecuencia varios deserten y quizá algunos que permanezcan, solamente la cursen como requisito, pero sin tener la vocación de docentes. Es por ello que fracasan los programas de Maestría.

Con la "PROPUESTA DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA LA MAESTRÍA EN DERECHO" se buscará elevar la calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje para alcanzar una formación de calidad en el alumno que se está formando como docente y en forma introductoria a la investigación, así como incrementar el índice de eficiencia terminal, en los egresados del programa, y también nos permitirá conocer si se alcanzaron los aprendizajes significativos, contenidos en el currículum de los programas de Maestría en Derecho.

El planteamiento del problema se puede resumir en las siguientes interrogantes:

- a) ¿ Qué es lo que debe aprender el alumno en su etapa de ingreso, tránsito y egreso³ de la Maestría?
- b) ¿ Mediante qué instrumentos pueden evaluarse los objetivos planteados en los diversos programas de asignatura?
- c) ¿De qué forma podrían aplicarse los instrumentos a un sistema de evaluación del sistema de aprendizaje en el alumno de la Maestría en su entrada, tránsito y salida?
- d) ¿Qué beneficios académicos traería un sistema de evaluación tanto para el alumno, para el programa y para la institución?

3.- DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA: Los límites a los cuales se circunscribirá este trabajo serán:

- a) Esta investigación se apoya inicialmente en el plan de estudios vigente desde mil novecientos noventa y tres de la Maestría en Derecho de la UAEM.
- b) Se trabaja con un sistema que nos permitiera evaluar el aprendizaje del alumno de Maestría en Derecho en cuanto a su ingreso, tránsito y egreso, analizando el perfil profesiográfico.
- c) Se trabaja con una propuesta que permita al alumno de la Maestría en Derecho, evaluarlo desde el primer semestre, en su formación como docente y

³ En el Currículum del Posgrado de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México, 1993, define la Evaluación de Ingreso: Proceso mediante el cual se emiten juicios de valor para caracterizar los aprendizajes y aspectos psicológicos de los aspirantes a ingresar y de los admitidos; Evaluación de Tránsito: Proceso mediante el cual se emiten juicios de valor sobre el grado en que un alumno ha alcanzado los objetivos educativos de una asignatura, con el fin de decidir sobre su promoción... también debe aportar criterios para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; Evaluación de Egreso: Proceso mediante el cual se contrasta el perfil de egreso contra las condiciones reales que presentan los egresados.

su formación introductoria en la investigación, desde el ingreso, tránsito y egreso.

En este trabajo se plantean tres supuestos básicos, que pueden ser considerados desde un punto de vista hipotético:

- a) Todo proceso educativo debe estar orientado al logro de los objetivos de aprendizaje que se hallan definido, como significativos en currículum. Por tanto, se debe contar con un sistema de evaluación del aprendizaje que responda a dichos objetivos.
- b) Contar con un sistema de evaluación para el programa de la Maestría en Derecho de la UAEM. En cuanto al ingreso, tránsito y salida, para determinar si se han alcanzado los aprendizajes significativos y si el currículum cumple con sus objetivos de acuerdo a las condiciones y exigencias de la sociedad.
- c) Establecer como resultado de una evaluación integral la actualización, modificación o cambio del contenido de las asignaturas del plan de estudios⁴ de la Maestría en Derecho.
- d) Elevar la calidad en la formación docente y la eficiencia terminal en los programas de Maestría en Derecho de las Universidades públicas de nuestro país.

⁴ Plan de estudios: Especifica la forma en que se organiza el contenido curricular en asignaturas y éstas se distribuyen en semestres. Para fines prácticos, en el plan de estudios se indica, para cada asignatura: su clave, las horas / semanas / semestres que se le asignan, su división en horas teóricas y prácticas, y el resultante valor de la asignaturas en créditos académicos.

En el presente trabajo se llevaron a cabo los siguientes pasos:

- a) Se localizaron documentos relacionados con la educación superior en México y los estudios de posgrado, evaluación educativa, la medición y evaluación del aprendizaje, la evaluación en la formación docente, la evaluación en la formación para la investigación y su repercusión en los posgrados del país. A partir de esta información se fundamentó la propuesta de un Modelo de Evaluación del Aprendizaje para la Maestría en Derecho.
- b) Se analizó la forma en que se ha venido enseñando y evaluando el aprendizaje en la Maestría en Derecho de la UAEM. En cuanto a los alumnos en su ingreso, tránsito y egreso.
- c) Se analizó un marco histórico referente a la evolución de la educación superior, un marco teórico conceptual que se refiere a la formación para la docencia, involucrando a la evaluación de los docentes y de los alumnos, así como la situación actual de la investigación en el posgrado.
- d) Se utilizó un marco propositivo que consiste en proponer un nuevo sistema de evaluación del aprendizaje para la Maestría en Derecho haciendo énfasis en la condición académica del alumno en cuanto al ingreso, tránsito y egreso.

Se justifica el presente trabajo en razón de que los currícula de la Maestría en Derecho debe contener el procedimiento para evaluar al alumno a través de la presentación y sustentación del examen de grado, que contiene un número de créditos y que sumado con las asignaturas obligatorias y optativas contienen un total de créditos, constituyéndose en forma precisa la evaluación de salida, pero en cuanto a la evaluación de entrada y de tránsito si bien es cierto que el mismo plan

de estudios considera ciertos requisitos para que el alumno sea aceptado y con la aplicación de evaluaciones en cada una de las asignaturas, también es cierto que no existen instrumentos de evaluación precisos, claros y contundentes que nos permitan preparar al alumno para que llegue con todos los elementos necesarios a la evaluación terminal.

La presente investigación en cuanto a su contenido se integra de cinco capítulos mismos que se desarrollan de la siguiente forma:

En el Capítulo Primero se hace referencia a la trascendencia de la educación superior y los estudios de posgrado, la evolución que han tenido en los últimos años y las formas de organización superior en materia de educación encargadas de la impartición como lo es la pública; también se abordan aspectos relativos a los estudios de posgrado su origen, funciones y objetivos para determinar los niveles que existen de acuerdo a las diversas instituciones y leyes encargadas de verificar el funcionamiento y cumplimiento de los objetivos.

En el Capítulo Segundo se desarrolla la importancia de la evaluación educativa en los programas de posgrado, para saber cuales son las interrogantes básicas en un proceso de evaluación, así como la clasificación de la evaluación dependiendo de las necesidades de la institución y del programa académico correspondiente.

Dentro del Capítulo Tercero se plasma la trascendencia que tiene la formación para la docencia para responder así a las necesidades y exigencias de una comunidad estudiantil que cada día exige más la transmisión de un conocimiento con calidad y eficiencia, e incentivar a los integrantes del personal académico para que comprendan que los estudios de posgrado y la formación académica representan

la opción mas seria para la formación y actualización del docente, lo cual repercute directamente en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En el Capítulo Cuarto se analiza el papel que juega la investigación en el posgrado, para determinar si los productos generados en la misma pueden competir en un mercado influenciado del exterior por condiciones sociales, educativas, políticas y económicas que nos permitan sostener la hipótesis de que uno de los fines primordiales del posgrado es iniciarlos a la investigación, formarlos para el ejercicio de la docencia de alto nivel, y por otra parte se establecen procedimientos para elevar la eficiencia terminal.

En el Capítulo Cinco, se presenta el sistema de evaluación del aprendizaje por asignatura que viene a servirnos como modelo de aplicación a los programas de Maestrías de Derecho, mismo que nos permitirá visualizar los principales aciertos, contradicciones y deficiencias en el aprendizaje y aplicarlos a la evaluación de ingreso, tránsito y egreso, para determinar las condiciones de aprendizaje del alumno de la Maestría en Derecho.

Finalmente se llega a concluir que el sistema de evaluación del aprendizaje que se propone, permitirá conocer el grado de aprendizaje obtenido en los alumnos en cuanto a su ingreso, tránsito y egreso, y además se podrá aumentar la calidad en la formación de docentes e investigadores y elevar el índice de eficiencia terminal de los egresados del programa de Maestría en Derecho.

CAPÍTULO PRIMERO

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Y LOS ESTUDIOS DE POSGRADO

1.1. La Educación Superior

En la mayoría de los países del mundo, con prescencia de sus sistemas socioeconómicos, la educación se ha convertido en el mayor problema de nuestro tiempo, cuando no debe ser el más difícil. Los diversos sistemas educativos plantean, ante todo, la necesidad de incorporar a sus sociedades a un proceso vertiginoso de cambios, para ganar nuevos niveles de desarrollo.

La educación superior⁵ en la Universidades públicas, la mayoría de los docentes que se incorporan a la academia, no tienen una formación didáctica, quizá porque no se les exige como requisito de ingreso, en este renglón las autoridades universitarias deben poner atención ya que, en estas instituciones educativas deben ser la instancia para alcanzar la culminación, de todo proceso de organización, ejecución de sistemas y métodos educativos de alto rendimiento académico.

Las posibilidades de desarrollo económico y social dependen, en gran parte, de lo que puede hacerse en la formación de cuadros científicos y técnicos para aprovechar los recursos naturales y mejorar, o cambiar, determinadas formas de

⁵ En la educación superior se ubica la licenciatura y el posgrado.

organización social. Desde este punto de vista, la educación superior juega un papel relevante porque la generación de los cuadros sólo puede darse en esta instancia educativa, sea cual fuere su modalidad, puesto que ella es un medio de distribución del saber con que se benefician los hombres, dentro de una estructura social diversificada en la que existen grupos altamente privilegiados frente a otros que carecen de posibilidades educativas.

La correlación existente entre la estructura económico-social y el proceso educativo ha dado lugar a que se instauren sistemas educativos diferenciados. De este modo, aunque se reconozcan rasgos comunes en la sociedad contemporánea, no pueden homologarse los sistemas educativos de países con diferente régimen político-social; esto quiere decir que se impone la necesidad de distinguir cualitativamente la función que cumple la educación superior.

En la situación presente, y de acuerdo con los niveles del desarrollo histórico-social, pueden identificarse varias concepciones relativas al proceso educativo y al papel que cumple la educación superior. Una consiste en indicar que la educación reproduce y debe reproducir relaciones económicas, sociales y políticas, pasadas y presentes, para reforzar inadecuadas formas sociales de vida. Esta concepción refleja una ideología conservadora y estática de sectores sociales que rechazan la necesidad de que se operen transformaciones cualitativas en las estructuras y en la organización de la sociedad y que, al mismo tiempo, pretenden negar la dinámica incontenible del conocimiento científico y de los procesos tecnológicos. Otra señala que el proceso educativo, y en particular la educación superior, se organiza a manera de un aparato ideológico del Estado con el que se pretende encausar los intereses y objetivos del desarrollo social dentro de una perspectiva rígida, característica de aquellas sociedades donde se ha obstaculizado la vida democrática y la práctica de la libertad.

Otra concepción identifica el proceso educativo como un factor de cambio y como un componente esencial del desarrollo integral y compartido. Es la tesis que ha permitido el surgimiento de grandes movimientos educativos en los que participan maestros y estudiantes, autoridades y trabajadores, que buscan una inserción efectiva de las instituciones de cultura superior en la vida económica, social y política.

En el marco general de estas concepciones, la educación superior realiza, por su naturaleza, una formación humanística, científica y tecnológica. El acento que puede darse a uno u otro tipo de formación, depende del enfoque predominante en el diseño de metas y objetivos que orientan la función educativa.

La naturaleza de la educación superior determina modelos que, al implementarse en las instituciones que imparten enseñanza superior, integren las humanidades, las ciencias y tecnologías, de tal modo que los recursos humanos formados en este nivel educativo tengan un perfil interdisciplinario, en función de los requerimientos del desarrollo integral de la personalidad y de las necesidades de cambio en las estructuras económicas y sociales. En tal sentido, la educación superior revela en toda su extensión la riqueza de objetivos y la diversidad de problemas que implica el entrelazamiento de las disciplinas humanísticas, las ciencias y tecnologías que, como factores combinados e inseparables de toda formación educativa, influyen decisivamente en el progreso de la sociedad.

La educación superior requiere de nuevos marcos jurídico-institucionales y de nuevos mecanismos sociales, imprescindibles para el cumplimiento efectivo de sus funciones que, al estar determinadas por las necesidades del presente, deben proyectar soluciones eficaces en los problemas económicos, sociales, ideológicos, políticos y éticos que se darán en las nuevas formas de organización social; de

este modo el proceso educativo del nivel superior juega un papel histórico que consiste en vincular el tránsito de la sociedad actual a la sociedad futura. Pero en este proceso de cambio de las instituciones de educación superior, deberán tomarse muy en cuenta la continuidad institucional, el derecho y la legalidad, como marco indispensable de la actuación universitaria.

Los objetivos de la educación superior se logran a través de las funciones básicas que desarrollan sus instituciones y, entre ellas, preferentemente las Universidades. La función educativa se traduce en la conservación de la cultura, en la transmisión de conocimientos y en el perfeccionamiento de aptitudes y habilidades, aspectos que en su conjunto constituyen la formación del hombre en función de su tiempo y de su sociedad. La investigación permite que en este nivel educativo se descubran y creen nuevos conocimientos científicos y tecnológicos que se incorporen al desarrollo social. Al cumplir esta función, las instituciones de educación superior realizan investigación pura o básica e investigación aplicada. Su tercera función se expresa en los servicios que prestan estas instituciones impulsando la renovación permanente de la sociedad.

Para el logro de sus objetivos y la realización de sus funciones la educación superior ha alcanzado conquistas de gran importancia. Sería difícil preservar los valores universales de la cultura y estimular el progreso del conocimiento científico, si las instituciones de enseñanza superior no contaran con un régimen de autonomía e independencia frente a las diversas formas que adquiere el poder social, así como también sería insostenible el ejercicio de la crítica si no incorporaran a su práctica formativa la libertad de cátedra y de investigación como atributo esencial de la capacidad del pensamiento humano.

1.1.1. Evolución de la Educación Superior. El antecedente histórico de la educación superior en México es, al igual que en los países europeos, la Universidad medieval: la Real y Pontificia Universidad de México. Una Universidad⁶ que preparaba para la contemplación y no para el trabajo; sus alumnos provenían de los sectores sociales privilegiados que no trabajaban. Por otro lado, el sostenimiento productivo, político y de los servicios de la sociedad colonial no requería de personas formadas en los niveles superiores.

Al final de la colonia ocurre un acontecimiento importante para la educación superior en México: se funda en 1772 el Real Seminario de Minas o Colegio de Minería y tras él, otras instituciones de tendencia moderna en la educación y la cultura.

Una razón que podemos dar para entender el que esto, no se haya dado dentro de la Universidad, es que ésta no estaba construida para atender la reciente necesidad social y productiva de profesionistas educados en el nivel superior. Tampoco lo estaba para satisfacer la demanda educativa de jóvenes, que tanto por su origen social como por su proyecto de vida, veían en la educación superior una preparación para el trabajo. Así con una institución universitaria atrasada y la reciente fundación de escuelas de corte profesional, se llega a la independencia.

En contraste con las concepciones coloniales y conservadoras, el proyecto educativo liberal, pretendía en lo que se refiere a educación básica, su extensión a

⁶ La Universidad pública, es una institución de enseñanza fundamentada en los principios establecidos por el art. 3° constitucional, en donde coinciden y se discuten las diversas corrientes del pensamiento, el conocimiento de la sociedad y los fenómenos naturales, sin distinción de ideologías ni posiciones sociales, los propósitos tienden a elevar la comprensión sobre el mundo, a determinar acciones y alternativas para el mejoramiento de la vida de los diferentes grupos comunitarios del país y de la entidad en donde la Universidad desarrolla la capacidad de vinculación histórica que determina su fortaleza para contribuir a preservar, desarrollar y crear una cultura de beneficio social. Cfr. Martínez Pichardo, José. Lineamientos para la investigación jurídica. Cuarta edición, Ed. Porrúa, México, 1998, p. 169.

capas amplias de la sociedad y su alejamiento de la enseñanza tradicional; en lo que se refiere al nivel superior, una enseñanza formadora de profesionales científicos y hombres libres, que atendiera a las nuevas necesidades de la producción, a los servicios y a la demanda de una educación para el trabajo, requerida por los sectores de la nueva sociedad.

Quizá la cúspide de este proyecto se alcanzó en 1867 con la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal⁷. Esta ley crea, para el nivel básico, la enseñanza pública sostenida por el gobierno; obligatoria para todos los niños y niñas y laica (reforma de 1869). Para la enseñanza media instituye la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y para la enseñanza superior una serie de escuelas nacionales de carácter profesional, entre otras la de ingenieros, la de medicina, la de jurisprudencia, la de agricultura y veterinaria y la normal para maestros, todas ellas relativamente independientes. Desde luego esa ley no hace ninguna referencia a la Universidad.

El carácter propedéutico que se le da a la Escuela Nacional Preparatoria implica que la educación media se considera únicamente para quienes después ingresarán a las escuelas profesionales. Para las mayorías queda únicamente la escuela primaria y muy escasas posibilidades de ir más allá; esto es, la primaria es escuela terminal, en ella las grandes mayorías recibirán la formación escolar que prepara para la vida y el trabajo.

En la educación superior se consolidan las escuelas profesionales, esto es escuelas que forman para el trabajo profesional y desde luego se da por terminada aquella Universidad que no pudo deshacerse de los esquemas medievales y que fue disfuncional a la construcción del nuevo México.

⁷ Véase Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal, México, Ed. UNAM, 1869.

A lo largo del porfiriato esta estructura educativa se afirmó. Desde luego que no se cumplió con el mandato de ofrecer educación primaria para todos, pero sí se avanzó en la construcción de la escuela pública y sobre todo se consolidaron las escuelas profesionales y la Escuela Nacional Preparatoria.

Sin embargo se hizo patente la ausencia de la cultura superior, la discusión, el debate y la crítica social, así como la formación del sector social de la cultura, requieren de centros referenciales, de instituciones que las organicen. Esto, es, en parte, tarea de la educación superior. Las escuelas profesionales independientes y autosuficientes no pueden albergar estas acciones, tienen una tarea definida y especializada, la formación de profesionistas y servir de referencia a un gremio profesional determinado. La única institución de la época que, por su misión, contemplaba a la cultura en general era la Escuela Nacional Preparatoria; esto es lo que la convierte en centro referencial del mundo de la cultura, del debate y de la crítica, con la consecuente intensidad de vida y conflictividad política en que se vio inmersa.

Un sector de la intelectualidad se daba cuenta de esta ausencia: un centro de cultura superior en el cual se estudiarán las ciencias, las humanidades, se hiciera investigación y en el cual los jóvenes que, al terminar los estudios medios de la Escuela Nacional Preparatoria, optarán por prepararse y en ese sentido tuvieran una institución de educación superior donde hacerlo.

Estas inquietudes representadas y encabezadas por la figura de Justo Sierra, se concretaron en dos proyectos: por un lado la idea de crear lo que se llamaría una Escuela de Altos Estudios dedicada a las disciplinas académicas, en la que se hicieran investigaciones y que atendiera el nivel que hoy llamamos posgrado. Y por otro fundar una Universidad integrada por las escuelas profesionales y la de

altos estudios. Naturalmente una institución así sería un centro de cultura superior y de crítica social. Después de innumerables trabajos y vicisitudes se logró fundar la Escuela de Altos Estudios y poco tiempo después en el contexto de los festejos del centenario de la independencia, la Universidad Nacional de México. La Universidad, destinada a coordinar a una serie de escuelas quedó integrada por: la Escuela Nacional de Ingenieros, la Escuela Nacional de Medicina, la Escuela Nacional de Jurisprudencia, la Escuela de Altos Estudios y la Escuela Nacional Preparatoria.

A partir de las ideas del fundador de la Universidad Nacional (más tarde Universidad Nacional Autónoma de México), queda clara la distinción que originalmente se daba a las escuelas de corte profesional y a la llamada de Altos Estudios, la cual sufrió los embates de la incompreensión dentro y fuera de la Universidad.

Los dos puntos más relevantes, en cuanto a concepción y estructura académica de la nueva Universidad, son el concepto de integración de un conjunto de escuelas profesionales como tales, en una especie de federación y la incorporación de la Escuela Nacional Preparatoria.

Tenemos un sistema en el que cada escuela profesional continúa siendo una unidad con características propias, tendencia hacia la autosuficiencia, en donde se proporciona un peso importante a sus relaciones con el gremio profesional correspondiente; la Escuela de Altos Estudios se incorporaba en esa misma línea sin tener la consolidación de las demás y sin ese vínculo gremial. De ahí que el Estado eligió dos vías principales para asumir la responsabilidad de estimular y propiciar la investigación científica y tecnológica, la primera ciertamente fue la creación de centros e institutos dentro de la Universidad y centros de enseñanza

superior y la segunda vía fue la creación de instituciones asociadas a organismos o empresas públicas.

Hay que destacar la incorporación de la Escuela Nacional Preparatoria. Con ella la educación queda dividida en dos: la escuela primaria que continuaba con su orientación juarista, obligatoria, pública, laica y la educación orientada a la formación profesional y en forma incipiente a la académica. No había en esta concepción y estructura, más alternativas: una educación primaria general terminal y elemental para todos, y una educación de tendencia profesionalizante, con duración de unos diez años después de la primaria, para una pequeña élite.

La reciente Universidad, enfrentó a los pocos meses de su fundación, el estallido del movimiento revolucionario que derrocara al régimen porfirista. No deja de sorprender el simple hecho de que esta institución sobreviviera al periodo de la revolución.

Desde un principio los regímenes revolucionarios cuando se ocupaban de la educación media tomaron cada uno a su manera, la tendencia hacia una educación general y para el trabajo y no la propedéutica para la formación profesional superior. Así se dio en 1925 la creación de la Escuela Secundaria como eje de la política gubernamental para ese nivel educativo.

Se intentó en varias ocasiones transformar a la Escuela Nacional Preparatoria y separarla de la Universidad. Pero estos intentos fracasaron y la Escuela Nacional Preparatoria continuó con su orientación tradicional e integrada a la Universidad. Esto consolidó a la Escuela Nacional Preparatoria como escuela propedéutica y la separación temprana entre quienes se encauzan a la educación superior profesional y los que se dirigen hacia el trabajo no profesional.

La Escuela de Altos Estudios resultó insuficiente y su estructura como escuela en el marco de las escuelas profesionales inadecuada. Así, a lo largo del tiempo se fueron incorporando a la Universidad diversas instituciones de investigación, alguna de las cuales existían desde el siglo XIX, como el Observatorio Astronómico Nacional o el Jardín Botánico. Este proceso dió origen al establecimiento de una estructura paralela a la de las escuelas profesionales.

Para los revolucionarios, y no sólo por cuestiones ideológicas, sino por la realidad de una nueva sociedad y las nuevas relaciones de producción, las profesiones debían atender urgentes necesidades de la sociedad. Entre otras estaban las de las técnicas aplicadas en grandes empresas estatales, como la electrificación o la atención a la producción agraria ejidal. Esto implica, entre otras cosas, que un profesional fuera orientado hacia el trabajo colectivo y asalariado. Las escuelas profesionales integradas en la Universidad tenían una tradición más orientada hacia el ejercicio individual o liberal de la profesión. Las diferencias se profundizaron y se vieron reflejadas en el nivel de las relaciones políticas entre la Universidad y el gobierno. No podemos detenernos en esto, aunque debemos recordar la importancia que tuvo para la Universidad, ciertamente fue en ese contexto en el que se dan las relaciones de la Universidad con el gobierno y cuestiones como la autonomía y las polaridades políticas internas de la Universidad en esos tiempos.

La situación de la Universidad desemboca en la aprobación de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México⁸. Con ello se consolida la Universidad, estableciendo nuevas formas políticas de gobierno universitario, pero se dejó intacta, y de hecho se confirmó la estructura académica que se había generado.

⁸ Cfr. Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1945.

Es interesante destacar que la Ley Orgánica de la UNAM⁹ no define una estructura, la da por enterada y establecida, por tanto como natural o intrínseca al hecho mismo de ser Universidad.

Llegamos así a la UNAM actual, con esto no queremos decir que la Universidad de hoy sea la misma que la de 1945, queremos decir que los elementos básicos de su estructura, con su significado y repercusión académica, son los mismos. Una reunión de escuelas y facultades que, si bien se ven reunidas en la Universidad, no pierden su carácter de institución por si mismas, y un conjunto de instituciones con una tarea básica de investigación coordinados en dos subsistemas, uno de ciencias y otro de humanidades (y ciencias sociales). Cada escuela o facultad conserva, cuando se la ve como institución por si misma, un carácter de escuela profesional, estructurada internamente y orientada por la enseñanza de la o las profesiones correspondientes y con tendencia a la autosuficiencia en la realización de su tarea educativa. En el caso de los dos subsistemas de investigación, que en parte retornan las tareas de lo que fuera la escuela de altos estudios, su estructura interna se puede decir que es departamental o sustentada en una organización disciplinaria. Estas dos vías estructurales, la reunión de escuelas y facultades de tendencia profesional y los dos subsistemas de investigación de tendencia disciplinaria, se superponen, pero difícilmente podemos decir que se integran en un todo estructural.

Por otro lado, la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades, continúan integradas como dos escuelas más a la estructura académica de la UNAM y su función sigue siendo propedéutica hacia los estudios profesionales.

⁹ Idem.

Ahora, si bien es cierto que la UNAM no ha cambiado las bases de su estructura académica desde 1945, naturalmente que ha habido enormes cambios, tanto en la expresión concreta de esa estructura, como en las situaciones sociales, objetivos académicos, relaciones con el sistema educativo en general y otras cuestiones que influyen o condicionan a la Universidad.

1.2. Los Estudios de Posgrado

Los estudios de posgrado¹⁰ constituyen la cúspide en la pirámide de la educación superior. Su evolución está ligada de manera directa al avance científico y tecnológico, así como al desarrollo cultural de un país. La implantación de los estudios de posgrado en las escuelas de educación superior, fortalece el desarrollo de la sociedad ya que se convierten en un medio para generar alternativas de solución a los problemas que vive la misma sociedad.

Sin embargo, para que la aportación social de los estudios de posgrado sea realmente efectiva, se debe tener en cuenta que no debe caerse en la creación anárquica o desmedida de dichos estudios, sino que la creación de los posgrados debe racionalizarse a partir de análisis previo en los que se contemplen la realidad nacional y las necesidades específicas de la región. Otra alternativa que sin duda a mi juicio ayudaría a evitar el crecimiento desmedido y sin sentido de los estudios de posgrado, es la aplicación de sistemas de evaluación que permitan la retroalimentación y el enriquecimiento del posgrado, permitiendo el ingreso y egreso de los profesionistas con verdadera vocación, aptitudes y habilidades para la docencia y la investigación. En otras palabras, ante la compleja problemática a que se enfrenta el país se requiere de personal altamente calificado que realice las

¹⁰ Los estudios de posgrado comprenden: La Especialización, Maestría y Doctorado; la primera sólo otorga diploma y en los dos últimos grado.

investigaciones necesarias que fundamente la toma de decisiones y la acción que conduzca a la solución de dicha problemática, y que al mismo tiempo sea capaz de vincular su tarea de investigador con la de docente.

En el desarrollo de los estudios de posgrado en una institución, podrían distinguirse dos etapas: la inicial, en la que se ofrecen exclusivamente cursos de actualización (sobre temas específicos) y cursos de especialización (con un enfoque fundamental de aplicación profesional), que podrían considerarse como cursos de extensión universitaria a nivel profesional, y una segunda etapa, de creación de programas de posgrado apoyados en programas de investigación, en la cual se ofrezcan los grados de Maestría y Doctorado.

Los cursos de formación docente¹¹, capacitación, actualización y especialización resuelven en buena parte las necesidades creadas por un desarrollo profesional, unido a problemas específicos y constituyen una liga estrecha y provechosa entre la institución y el medio profesional de la región.

Este tipo de cursos son importantes para la constante formación y actualización de los docentes y para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que cada institución que se preocupe por elevar el nivel académico, debe contar con un centro de formación docente como actualmente lo tiene la UAEM, que a la fecha es el centro que responde permanentemente a la formación de docentes en cada uno de los organismos académicos que requieran de este apoyo profesional.

¹¹ Formación docente: Proceso mediante el cual se prepara al profesor para la enseñanza. Consta de dos áreas fundamentales: la disciplinaria y la didáctica. Debe distinguirse de la capacitación docente ya que aquí se prepara al profesor para operar un programa de asignatura que no conoce.

Cada organismo académico, tiene la oportunidad de actualizar a sus docentes, y debe de establecer programas para ese efecto como: diplomados¹², cursos de actualización¹³, entre otros, que sean de interés para fortalecer su claustro académico¹⁴.

Este tipo de formación, da respuesta inmediata a los docentes, que se incorporan a la educación superior de la Universidades públicas, ya que en algunas ocasiones no cuentan con técnicas de enseñanza para desarrollar su actividad profesional.

En lo que se refiere a los programas de posgrado propiamente dichos (de Maestría y Doctorado) es conveniente analizar sus modelos de estructura, que más adelante se describen.

Podría considerarse que existen dos modelos principales: el disciplinario, que es el que se ha seguido con mayor frecuencia en nuestro medio, en el que los estudios están organizados por disciplinas (física, biología, electrónica, sociología, etc.) buscando una mayor profundidad en ellas; y el asociado a una problemática específica (el desarrollo regional, por ejemplo), que se estudia en forma interdisciplinaria con la colaboración de profesores de distintas formaciones académicas.

En tanto que el primer modelo, que podría considerarse como "tradicional", es válido y útil en instituciones grandes, localizadas en zonas donde su desarrollo

¹² Diplomado: Se constituye por un conjunto articulado de cursos de actualización sobre un área específica del conocimiento o de la práctica profesional.

¹³ Curso de actualización: Son cursos autocontenidos que tienen como propósito estudiar temáticas que actualicen o complementen la formación profesional o académica. Su duración no debe ser menor de 25 horas de trabajo efectivo intramuros; pero para que puedan formar parte de un programa de diplomado, su duración mínima será de 32 horas.

¹⁴ Claustro académico: Es la columna vertebral de la vida académica universitaria debe estar constituida por un cuerpo de académicos de carrera con reconocidos méritos. A ellos, por una larga tradición que parte del medievo, se les conoce como claustro académico, y conforman el cuerpo más estable de la Universidad. En el posgrado quizá no haya mejor indicador del nivel de calidad académica que el curriculum vitae de los integrantes de su claustro académico.

hace factible la existencia de una gran variedad de problemas relacionados con una misma disciplina, el segundo modelo, en el que el currículum se construye alrededor de los conocimientos requeridos en la solución de un problema regional, ofrece atractivos especiales para las instituciones que inician estudios de posgrado, en particular aquellas que no tienen todavía un desarrollo amplio. Entre otras destacan dos ventajas esenciales: las investigaciones y los programas de docencia, pueden ligarse directamente a problemas de interés nacional o regional, justificando así la utilización de los recursos específicos en el programa, propiciando el financiamiento de los mismos, asegurando el mercado de trabajo de los egresados y, fundamentalmente, contribuyendo a la solución de los problemas de la comunidad a la que sirve. Por otra parte, y a diferencia de los programas elaborados por disciplina, cuyos efectos benéficos quedan limitados a dicha disciplina en particular, este modelo propicia el desarrollo académico en varias áreas simultáneamente, con recursos reducidos. Así por ejemplo, un programa de Maestría en desarrollo forestal influiría en el desarrollo de programas de biología, economía, ingeniería industrial, sociología, ingeniería civil, etc.

1.2.1. Su Desarrollo. Algunas repercusiones de la expansión y desarrollo del sistema educativo nacional en el posgrado.

Puede afirmarse que la característica más importante de los estudios de posgrado en México es su expansión y diversificación en los últimos años; esto se refleja, entre otros, en la participación creciente de instituciones públicas y privadas, así como en la incorporación de todas las entidades federativas del país a este sistema. Esta expansión se inscribe en un desarrollo altamente significativo de todo el sistema educativo y, de manera especial, del sistema de educación superior.

La matrícula educativa ha tenido en los últimos años (1976-77/1980-1982) un incremento notorio a nivel global. En este contexto, el crecimiento del sistema de educación superior ha sido menor con respecto a otros niveles; su porcentaje de absorción de los egresados de enseñanza media superior, por ejemplo, alcanzó un 87.9%, cuando en 1970-71 había alcanzado un 90.1%, sin embargo, en relación a la satisfacción de la demanda por grupo de edad el sistema de educación superior pasó de una capacidad de 5.8% en 1970-71 a 13.6% en 1980-1983; esto resulta significativo en un sistema que venía teniendo un índice de satisfacción de la demanda potencial precario (1.2% en 1950, 2.1% en 1960).

Esta aparente contradicción (decremento en relación a porcentaje de absorción de matrícula del nivel de bachillerato, e incrementó en la satisfacción por grupo de edad) se explicaría, en parte, por la expansión de los niveles previos en la década anterior, así como por la apertura de otras modalidades en educación. Ahora bien, si esta información se analiza en términos de incremento absoluto en la matrícula, puede afirmarse que en el periodo, -independientemente de su nivel de satisfacción de la demanda de los egresados del nivel anterior –dicho incremento es muy significativo (373%).

Este incremento del sistema tiene que ver con las políticas asumidas por el gobierno federal en la década de los setentas, de ampliar la cobertura del sistema de educación media superior y superior (el índice de satisfacción para el nivel medio pasó en el mismo periodo 1970-80 de 9% a 22.3% y, en términos absolutos, el porcentaje de crecimiento fue de 351%) a fin de dar respuesta a la demanda educativa que se generó por la ampliación, en años anteriores, de planes de desarrollo en los niveles educativos previos¹⁵; los otros factores que influyeron

¹⁵ Nos referimos al llamado Plan de Once Años, que comprendía los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria básica, el término se utilizó a raíz de la Reforma Educativa.

en dicha expansión fueron las demandas del movimiento estudiantil del 68, así como la demanda de fuentes de trabajo.

En esta década la expansión en educación superior es muy importante tanto a nivel de creación de nuevas instituciones¹⁶ como de financiamiento a las ya existentes. Sin embargo, a pesar de esta expansión, la eficiencia terminal del sistema sigue presentando dificultades, observándose un mayor decremento a fines de la década de los setentas.

Paralelamente a esta expansión educativa en la década de los setentas, se inicia un esfuerzo por parte del gobierno federal –primero a través de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) y, posteriormente, a mediados de la década, con la creación de la Subsecretaría de Educación Superior- por intervenir a través de la planeación universitaria en el desarrollo y orientación de ese nivel. Los esfuerzos se dirigen a constituir un sistema descentralizado; para tal efecto, se aplican modelos inspirados, sobre todo en la tecnología educativa, se impulsan mecanismos para realizar diagnósticos locales y regionales de la educación superior y se crean programas de colaboración a nivel regional y nacional.

Los intentos de planeación del sistema de educación superior se inscriben en una tendencia de reforma a nivel de todo sistema educativo¹⁷, éstos se han dado, entre otros, buscando una descentralización del sistema de educación; sin embargo, en el nivel superior se observa aún, a pesar de su tendencia a disminuir, una

¹⁶ Entre otras, creación del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), con financiamiento público, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

¹⁷ Entre otras reformas cabe destacar las acciones desarrolladas con la finalidad de buscar salidas terminales a nivel medio y medio superior que, a la vez que alivia la profesión por demanda de los estudios universitarios ofrezca una salida profesional a sus egresados y vinculen así educación y capacitación para el trabajo.

concentración importante: en 1959 el Distrito Federal atendía al 69% de la matrícula (UNAM, 47%) y para 1970 la atención era del 51% (UNAM, 28.5%); en el año de 1978, si bien la cifra se había reducido al 35%, Jalisco, Nuevo León, Puebla y el Distrito Federal aún concentraban el 58% de la matrícula en educación superior.¹⁸

El crecimiento acelerado del sistema, y la consiguiente incorporación masiva de sus egresados como docentes de las nuevas instituciones, hace recaer la atención en cuestiones relativas a la planeación institucional, así como en la capacitación del personal académico.

Esta capacitación, en especial para el nivel bachillerato (aunque no solamente), se centra sobre todo en lo pedagógico¹⁹; en el proceso de formación pedagógica se evidencia de alguna manera la necesidad de una mayor actualización en los contenidos, creándose una demanda por estudios de especialización. Por otro lado, a partir de ciertas corrientes o concepciones pedagógicas, y fundamentalmente de medidas institucionales encaminadas a la profesionalización de la docencia, la investigación aparecerá como tarea relevante a desarrollar por parte de profesores y estudiantes. Estos factores tendrán una influencia importante en la demanda de estudios de posgrado, los cuales aparecerán como respuesta a esa necesidad de formación en docencia e investigación. Puede decirse que en esta etapa de expansión del sistema educativo es cuando se sientan las bases de un nuevo modo de inserción de los docentes en las instituciones de educación superior, donde la posibilidad de realizar una carrera académica aparece como central y los estudios de posgrado como un modo importante para su logro.

¹⁸ SEP, Estadística básica del sistema educativo nacional, México 1983.

¹⁹ A principios de la década de los setentas se da un impulso a la formación docente a través del Programa Nacional de Profesores (ANUIES), del Centro de Didáctica y de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (UNAM).

En efecto, ésta es una de las hipótesis más importantes que guiaron la investigación: el posgrado mexicano (así como el posgrado en América Latina) responde (aunque no solamente) a demandas y necesidades de diverso orden que se genera al interior del mismo sistema de educación superior; su expansión tiene que ver, asimismo, con el crecimiento global del sistema y tiene repercusiones diversas, entre las cuales cabe destacar un proceso de institucionalización muy incipiente (que se manifiesta en cuestiones relativas a espacio físico, presupuesto, reglamentos, autonomía, etcétera), una inserción docente débil o precaria (maestros por horas, más que docentes de tiempo completo), una falta de tradición en investigación o con bases también muy débiles, una continuidad muy marcada con el pregrado en términos de concepción curricular y funcionamiento del mismo. Asimismo, una ausencia de planeación y de vinculación con políticas de investigación a nivel nacional y con el campo de reconocimiento respectivo.

Si bien no puede afirmarse que ésta sea la situación de todos los programas de posgrado que se ofrecen en el país, en este estudio se consideraron como problemáticas centrales que están afectando el posgrado en América Latina. Los resultados del estudio reflejan esta situación en ciertos aspectos y a pesar de que la selección se realizó considerando que los programas estuvieron insertos en instituciones de educación superior con una tradición académica reconocida.

Algunos rasgos de este nivel pueden apreciarse en el siguiente subapartado; ahí se exponen, de manera un tanto descriptiva, un conjunto de datos relativos a expansión y composición en áreas de conocimiento, así como en lo que respecta a la participación de los estados y de las instituciones en el sistema de posgrado.

No es sino hasta la década de los sesentas que se inicia un desarrollo significativo del nivel de posgrado tanto en el área metropolitana como en la provincia. Según

datos de la ANUIES, para 1950 existían quince Maestrías; en 1960 el número se incrementó en un 80% (27 Maestrías), para alcanzar en 1970 un incremento del 250%.

1.2.2. Las Funciones. La concepción actual del posgrado es la resultante de un proceso histórico en el que han convergido diversos factores de distinto tipo. Las Universidades parecen atribuir al posgrado las siguientes funciones:

- Una función académica –desarrollo de las tareas de investigación y docencia– obedece fundamentalmente a intereses vinculados a tareas académicas de las propias instituciones.
- La función social de la educación superior en México ha sido la de proveer los recursos humanos calificados que requiere el desarrollo del país, en forma predominante. Ha sido y es el Estado quien define y determina la función y el sentido social de las IES, así como el promotor de la expansión de la educación superior. De aquí la insistencia de dar respuesta a los requerimientos y necesidades nacionales.
- La función de formar recursos humanos, con un alto nivel de calificación que los de la licenciatura, que se desempeñen en el ámbito de producción de bienes y servicios, en el de investigación científica y tecnológica y en el escolar, particularmente del nivel superior.

De alguna manera, ésto se expresa en los objetivos del posgrado; sin embargo, la enunciación de los mismos y la definición conceptual de los diferentes tipos de estudios (actualización, Especialización, Maestría y Doctorado) no son suficientemente satisfactorias para su organización y funcionamiento.

1.2.3. Los Niveles del Posgrado²⁰. El posgrado representa la formación de recursos humanos del más alto nivel ya que es una necesidad creciente del país. Por ello, las instituciones de educación superior, en congruencia con el cumplimiento de sus funciones básicas, tratan de satisfacer esa necesidad mediante el establecimiento y desarrollo de los estudios de posgrado.

En México, el posgrado, denominado también cuarto nivel, constituye un ciclo de alta formación académica y se realiza después de haber terminado la licenciatura. Este ciclo comprende tres niveles: la Especialización, la Maestría y el Doctorado.

Los cursos de Especialización conducen a la obtención de un diploma y tienen como objeto preparar al profesional en algunas de las distintas ramas de una profesión; para ello, se le proporciona amplios conocimientos en un área determinada adiestrándolo en su ejercicio práctico. Este nivel tiene un carácter eminentemente aplicativo y constituye una profundización académica en la preparación de los profesionales.

La Maestría, conducente a un grado académico, profundiza en un amplio campo disciplinario y se orienta a la docencia o a la investigación. Tiene como objetivo desarrollar en el profesional una amplia y alta capacidad innovadora y formarlo en los métodos de la investigación, así como preparar personal docente de alta calificación.

El Doctorado, máximo grado académico que ofrece el sistema educativo mexicano, tiene la finalidad de preparar recursos humanos para la investigación original y dotar al estudiante de capacidades para realizarla en forma independiente.

²⁰ Para desarrollar este inciso nos apoyamos con los datos estadísticos que se obtuvieron de Wuest, Teresa y Pilar Jiménez. El Posgrado en México, UNAM, 1990, pp. 9-20.

En relación con los niveles se puede señalar que el posgrado en México se conforma básicamente por:

* **Niveles.** En relación a los niveles puede decirse que el posgrado en México se conforma básicamente por Maestrías (59.6%) y, en un porcentaje menor, por Especializaciones (30.6%); el nivel de Doctorado alcanza apenas el 9.8%.

En cuanto a tipo de financiamiento, en el nivel de Especialización el 90.6% de los programas son impartidos por instituciones de carácter público; en el nivel de Maestría la participación de estas instituciones alcanza el 74.7%, mientras que los programas impartidos por instituciones privadas llegan sólo al 25.3%. Para el Doctorado sólo el 17% de los programas son ofrecidos por instituciones privadas, en tanto que el 83% es impartido por instituciones públicas.

Así, puede afirmarse que en el nivel de Especialización los programas en casi su totalidad son impartidos por instituciones públicas (90.6%) y se ofrecen en el interior de la república (62%).

En cuanto al nivel de Maestría las tres cuartas partes de los mismos se desarrollan también con financiamiento público (74.7%) y se imparten en los estados (65.8%).

Para el caso del Doctorado la situación es semejante en cuanto a su financiamiento (80.4% es público), mientras que se invierte en relación al lugar en que se imparten, pues el 69.4% se concentran en el Distrito Federal.

Si se analizan los programas por nivel en relación a su composición por áreas y tipo de financiamiento se tiene el panorama siguiente:

a) Especialización. En este nivel el área dominante es ciencias de la salud (65.7%), que se desarrolla básicamente por financiamiento público (68%) y en el interior de la república (63.5%). Esto tiene que ver en parte con los esfuerzos de descentralización del sistema, para los cuales se han tomado diversas medidas, entre otras la restricción del ingreso a la Facultad de Medicina de la UNAM; por otra parte el que el financiamiento sea de carácter fundamentalmente público se explica por el hecho de que, en su mayoría, son públicas las instituciones de enseñanza médica que cuentan con la infraestructura necesaria para la formación en las diversas especialidades.

En segundo lugar se encuentran las ciencias sociales y humanidades (19.3%), con una participación bastante parecida por parte de instituciones estatales e instituciones ubicadas en el Distrito Federal. En relación al tipo de financiamiento, en tres cuartas partes es público.

Las demás áreas tienen en este nivel una participación poco significativa, especialmente ciencias naturales y exactas y ciencias agrícolas (2.1% y 2.6%, respectivamente). Ésta casi ausencia de participación de estas áreas en el nivel de especialización es más evidente aún si se toman los datos de matrícula, que en ninguno de los dos casos llega al 1%.

b) Maestría. Este nivel está constituido básicamente por programas del área de ciencias sociales y humanidades (45.5%); de éstos, más de las dos terceras partes se ofrecen en los estados y más de la mitad son por financiamiento público.

El área de ingeniería ocupa en segundo lugar con alrededor de la cuarta parte de los programas de este nivel (22.8%); también, en este caso, la mayoría se ofrecen en los estados (64% y casi la totalidad, 84%, con de carácter público).

Los programas del área de ciencias naturales y exactas alcanzan apenas un 12.4%, de los cuales el 60.3% se imparten en los estados (29.7% en el Distrito Federal) y el 87.4% operan con financiamiento público; para el caso de las instituciones privadas (12.6%), en la mayoría de los casos se trata de disciplinas vinculadas a la industria (química, fundamentalmente). La expansión obedece, en parte, a la implantación en los estados de centros de investigación auspiciados por instituciones de carácter nacional (IPN, UNAM, CONACYT, etcétera) y de los propios gobiernos estatales.

El área con menor participación es la de ciencias agropecuarias, que alcanza apenas un 8.8%; estos programas casi en su totalidad son de financiamiento público (91.9%) y se imparten básicamente en el interior (92.3%). Como en el caso de la especialización, en estas dos áreas la menor participación es evidente, si se consideran los datos de matrícula, que en el caso de ciencias naturales es de 9% y en ciencias del agro de 3.5%.

c) Doctorado. En el nivel de Doctorado el área de ciencias sociales y humanidades vuelve a ser la que tienen una participación mayor (31.2%), observándose una concentración alta para dicha área en instituciones privadas (64%).

Las demás áreas –ciencias de la salud e ingeniería y ciencias del agro- representan cada una el 25% de los programas de Doctorado; la mayor participación, también en este nivel, es la del área de ciencias naturales y exactas (10.6%).

En cuanto a la matrícula, en términos globales 63.7% de la misma es para el nivel de Maestría, mientras que sólo el 2.5% corresponde al Doctorado. La concentración en el nivel de Maestría es más evidente en las instituciones privadas,

en las cuales el 88.7% de sus estudiantes se encuentra en dicho nivel, mientras que sólo el 1.8% están inscritos en el nivel de Doctorado; en las instituciones de financiamiento público el 57.2% de los estudiantes está en Maestría, el 28.7% en el nivel de Especialización y el 10.4% en el Doctorado²¹.

1.2.4. La Situación Actual. El posgrado suele ser, con mucha frecuencia y en manera diversa, una prolongación de la licenciatura; entre otras modalidades, en lo tocante al nivel de sus procesos y prácticas educativas. Muchos estudiantes recién egresados de la licenciatura, incluso sin titularse, se incorporan a estudios del nivel inmediato superior. Muchos programas de posgrado comparten el mismo profesorado, las mismas instalaciones y los mismos servicios de apoyo de los programas de licenciatura, al estar ubicados en la misma escuela o facultad, situación que no es del fondo adecuada, en razón a que la enseñanza debe ser diferente, pues el objetivo que se persigue en la misma es diverso.

Del alto porcentaje de estudiantes que trabajan, muchos de ellos lo hacen en las propias instituciones de educación superior.

La reciente y rápida expansión de programas de posgrado ha tenido como efecto una cierta improvisación de profesores. Puede hablarse también, por la misma razón, de inexperiencia en este nivel de estudios. Esto, aunado a la relativa indefinición y ambigüedad de los objetivos del posgrado, particularmente de la Maestría, conduce a una cierta confusión en los procesos y prácticas educativas del posgrado, propiciando así que se reproduzcan estos síntomas en el grado de licenciatura.

²¹ Idem.

Como hemos visto en el presente capítulo el origen y desarrollo de la educación superior en México fue ocasionada por los constantes cambios observados en la sociedad y posteriormente se vuelven una necesidad de acuerdo al avance científico y tecnológico, los cursos de actualización, Especialidades, Maestría y Doctorado, son programas académicos que integran los estudios de posgrado y que estando debidamente delineados y estructurados no podría llevarse a cabo su implementación si no se contase con personal académico del más alto nivel que ofrezca la eficaz transmisión del conocimiento, garantizando así la calidad dentro de estos estudios.

Un análisis de la información que presenta la ANUIES relativa al posgrado permite planear lo siguiente:

Expansión. El desarrollo del nivel en los últimos catorce años, incluso si se le compara con la expansión de los otros niveles, no tiene precedentes: este crecimiento acelerado se da principalmente de 1970 a 1980 y se expresa, tanto en la creación de nuevas instituciones y/o en la incorporación al sistema de posgrado de aquéllas que hasta una fecha anterior sólo habían ofrecido el nivel de licenciatura, como en la apertura de nuevos programas en los tres niveles.

El incremento en el periodo de 1970-1980 es mayor para las instituciones que imparten posgrado que para el número de programas (607% y 448% respectivamente); en este sentido, puede afirmarse que el posgrado amplía sus bases institucionales: sin embargo, cabe señalar que en muchos casos se trata de pequeños centros o escuelas que ofrecen uno o dos programas de Especialización y a veces de Maestría; así, tal vez sea posible hablar, mas que de un proceso de institucionalización, de un crecimiento "caótico", pues en muchas ocasiones los

programas repiten sus especialidades y se observa, como veremos mas adelante , un fuerte desarrollo sólo en algunas áreas o incluso disciplinas.

Es en los estados donde se observa un incremento mucho mayor en comparación con el que se da en las instituciones ubicadas en el Distrito Federal (340% y 910%, respectivamente): en 1970 el número de instituciones era casi igual, mientras que para 1980 aquellas ubicadas en el interior de la república representaban las dos terceras partes del total (66.4%), en tanto que las que se encontraban en el Distrito Federal eran solo la tercera parte.

En cuanto a los programas, de 1970 a 1980 el incremento mayor se observa también en los estados (1635%) y en los niveles de Especialización y Maestría (2042% y 1413%, respectivamente); esto hace suponer que el acelerado crecimiento de las instituciones en los estado se funda sobre todo en la apertura del nivel de Especialización y, en un segundo lugar, en el de Maestría.

En relación a los programas impartidos en la capital, su crecimiento es mucho menor en comparación al que se observa en los estados, siendo ligeramente mayor en la Maestría que en la Especialización y menor, incluso en relación a la expansión en los estados, en el nivel de Doctorado; a pesar de ello más de las dos terceras partes de los programas de este nivel se imparten en el Distrito Federal.

De 1980 a 1984 el desarrollo de instituciones y programas tiende a tomar otro ritmo; en ningún caso la expansión representa un porcentaje mayor al 100%.

Para las instituciones el incremento global es de 35.85%, mientras que para los programas solo llega al 20.5%.

En cuanto a los programas la expansión en estos últimos años descansa, más que en la década anterior, en el nivel de Especialización (52.5%, en el periodo anterior el desarrollo de este nivel y del de Maestría fue más parecido). En la Maestría se observa incluso un ligero incremento en los programas que se imparten en el Distrito Federal.

En el nivel de Doctorado sucede algo semejante al periodo anterior: en comparación con los otros niveles su incremento es menor, siendo a su vez mayor en los estados que en el Distrito Federal (18.4% y 6.2%, respectivamente); sin embargo, la mayoría de los programas de posgrado siguen impartándose en el Distrito Federal²².

Por último, en relación a la expansión para este periodo en los estados y en el Distrito Federal, un dato significativo es que mientras que en aquellos el incremento alcanza –para instituciones y programas- casi el 30%, en el Distrito Federal apenas llega al 22.5% en relación a las instituciones, y para los programas se observa incluso un decremento. A pesar de ello, y como veremos más adelante, la concentración, sobre todo en términos de la matrícula y del desarrollo del nivel de Doctorado y de determinadas áreas, sigue dándose principalmente en el Distrito Federal.

Estados – Distrito Federal. Como fue señalado con anterioridad, la expansión del posgrado en los estados ha sido muy significativa. Para 1984 en los estados se ofrece el 62% de los programas de posgrado, mientras que en el Distrito Federal sólo el 38%.

²² Idem.

En los estados el área más atendida es el de las ciencias sociales y administrativas, la cual, sumada a la de humanidades y educación, representa un 37.2%. El área con menor desarrollo es la de ciencias naturales y exactas (9.51%) y ciencias agrícolas y agropecuarias (11.0%); sin embargo, si se analiza la composición de estas dos áreas, no en relación a las otras sino en relación a la participación de los estados y del Distrito Federal, se tendría que en ambos casos la participación de los estados rebasa el 50% y, en especial para ciencias agrícolas, llega al 89%. Esto expresa, ciertamente, el escaso desarrollo de estas áreas a nivel global.

Si se consideran los niveles, los programas que se imparten en los estados son en 64.2% Maestrías, mientras que apenas el 4.9% ofrece el nivel de doctorado. La composición por nivel en el Distrito Federal permanece igual que en los estados para el nivel de Especialización (30%), no es así en el de Maestría, ya que la concentración en este nivel es menor (52.5%), en tanto que los programas que se ofrecen a nivel Doctorado llegan al 17.5%²³.

La revisión de la matrícula nos da una perspectiva un tanto distinta. Así, si bien en los estados se ofrece el 62% del total de los programas, la matrícula sólo alcanza el 47.6% de la totalidad de los estudiantes que cursan el nivel . A su vez, de los estudiantes que cursan sus estudios en el interior el 78% está inscrito en Maestría, porcentaje superior a la cifra que representan los programas (64.2%). Esto lleva a plantear que el posgrado en los estados atiende fundamentalmente este nivel. En el Distrito Federal la matrícula en Maestría (54.5%) es menor que en el interior, alcanzando un porcentaje comparativamente mayor en los otros dos niveles (39.1% y 6.4% para Especialización y Doctorado, respectivamente).

²³ Idem.

Si se comparan programas y matrícula, la observación es importante mientras en los estados la participación en la matrícula es menor que la que existe en el caso de los programas, en el Distrito Federal la relación es a la inversa. El caso extremo se observa en el nivel de Doctorado: si bien en el interior se ofrece el 31% de la totalidad de los programas de dicho nivel, la matrícula solo alcanza el 7.6%, en tanto que las instituciones ubicadas en el Distrito Federal atienden el 92.4% de la población, con una participación total del 69% de los programas.

En términos globales, el promedio de estudiantes atendidos por nivel es de 26.6 estudiantes para la Especialización, de 26.4 para la Maestría, y para el Doctorado de 8.9. En el nivel de Especialización el promedio de estudiantes atendido por programa en los estados es de 16.0, mientras que en el Distrito Federal es de 43.7. En el caso de la Maestría la relación es de 22.1 estudiantes por programa en los estados y de 34.7 en el Distrito Federal. Para el Doctorado el número de estudiantes por programa es de 2.2 en los estados y de 12.0 en el Distrito Federal. Considerada en su conjunto, dicha relación es de 19.2 estudiantes por programa en los estados, y para el Distrito Federal de 33.4²⁴.

Estos datos sugieren que en el caso de la Especialización, y sobre todo del Doctorado, los programas que se imparten en los estados atienden un reducido número de alumnos, o bien estos programas funcionan con una periodicidad mayor que los que se desarrollan en el Distrito Federal.

De los tres niveles, la Maestría es el que tendría mayores características de "masificación", una posible explicación en relación a este promedio más alto de estudiantes a nivel de Maestría puede ser el que, a diferencia de la Especialización,

²⁴ Idem.

en este nivel los requisitos de tiempo son más laxos²⁵, pudiendo los estudiantes cursar una o más asignaturas de acuerdo a su disponibilidad de tiempo.

Ahora bien, el desarrollo de los programas de posgrado en los estados descansa de una manera significativa en Universidades públicas y, en términos de matrícula, también en Universidades privadas.

En el caso de las Universidades públicas dicho desarrollo guarda relación con las políticas de descentralización de la educación que ha impulsado la apertura del nivel de posgrado como un mecanismo fundamental para la superación académica del nivel de educación superior.

Enseñanza pública – enseñanza privada. El sistema de posgrado en México descansa básicamente en instituciones públicas. Las instituciones de carácter privado que imparten estudios de posgrado²⁶ representan el 28%; sin embargo, su participación en términos de programas impartidos y su matrícula no llegan al 20%. Más de la mitad están ubicadas en los estados y la tercera parte son Universidades; en los demás casos se trata de centros o instituciones pequeñas que ofrecen uno o dos programas. De la misma manera que en la enseñanza pública, es en unas cuantas instituciones en las que recae la impartición del mayor número de programas.

En relación a los programas el 29.6% son impartidos por instituciones de carácter privado; el 80.4% restante por instituciones públicas. Más de las dos terceras partes de los programas que ofrecen las instituciones privadas se concentran en el

²⁵ Como las materias se cursan por un número de créditos, se hace más flexible, y también porque hoy en día la Maestría, en algunos Estados de la República se cursa en fines de semana.

²⁶ La Maestría y Doctorado, otorgan grado cuando culminan sus estudios, y la especialidad diploma, pero en algunas instituciones privadas, en las dos primeras no se otorga grado y por consecuencia no se puede tramitar por la SEP, cédula de grado toda vez que no se encuentran registrados.

área de ciencias sociales y administrativas y humanidades (66.3%); en su gran mayoría se trata de disciplinas vinculadas más a la administración (contabilidad, costos, administración, finanzas, etcétera) que a las ciencias sociales propiamente dichas (sociología, política, antropología, etcétera); en el caso de las humanidades buena parte de estos programas son del área de la educación. La participación de otras áreas en estas instituciones es poco significativa; así por ejemplo, ingeniería y ciencias del agro solo representan el 15%, y el área de ciencias de la salud el 12%.

El caso de las ciencias naturales y exactas representaría, en relación a las ciencias sociales, el otro extremo: de los programas de posgrado que ofrecen las instituciones privadas solo el 6.8% se ubica en estas áreas. En los programas que se imparten en instituciones públicas pareciera existir un desarrollo más homogéneo: ciencias de la salud está representada por un 32.4%, ciencias sociales y humanidades por un 29%, e ingeniería y ciencias del agro por un 26.8%. Sin embargo, en términos relativos, también en este caso son las ciencias naturales y exactas en las que se observa un desarrollo mucho menos significativo.

La participación de la matrícula del sistema público y privado guarda semejanza con la situación de los programas, mas que con la de las instituciones (72% y 28%, respectivamente): las instituciones de carácter público concentran el 79.7% de la matrícula y el 80.4% de los programas, mientras que las de carácter privado atienden al 20.3%, con una participación de 19.6% en los programas.

Algunas diferencias significativas son el que en el sistema privado, tanto para el nivel de Especialización como para el Doctorado, la matrícula es menor, en términos relativos, que el número de programas que se ofrece (5.8% y 9.4% para Especialización, y 10.4% y 17% para el nivel de Doctorado). En las instituciones

públicas la relación en estos dos niveles se invierte, siendo ligeramente mayor la matrícula que el número de programas impartidos. Por el contrario, en la Maestría la matrícula es mayor que los programas en el caso de las instituciones privadas, y menor en las públicas. Sin embargo, esta relación programa-matrícula es menos desigual si se analiza dicha relación considerando a las instituciones más por su tipo de financiamiento que –como se veía en el apartado anterior- por su ubicación geográfica; así, el número de programas²⁷ que se ofrecen en los estados es mucho mayor en términos relativos que la matrícula que atienden.

Esto se refleja también en el número de estudiantes por programa; la relación en el nivel de Especialización es de 16.5 estudiantes en las instituciones de carácter privado y 27.6 en las públicas (16 y 43.7 para estados y Distrito Federal, respectivamente); en el nivel de Maestría el promedio de estudiantes del sistema privado es de 29.5, mientras que en las públicas es de 25.3 (27.1 y 34.7 para los estados y Distrito Federal); para el Doctorado, en las privadas son 5.4 estudiantes por programa y 9.6 en las públicas (2.2 en los estados y 12 en el Distrito Federal); en términos globales dicha relación es de 25.6 y 24.7, respectivamente (19.2 y 33.4 estudiantes por programa en los estados y en el Distrito Federal, respectivamente)²⁸.

De los dos puntos anteriormente expuestos puede concluirse, que en el caso de los programas la participación es mayor en los estados que en el Distrito Federal, la matrícula se concentra en este último. Por otra parte, que tanto en los estados como en las instituciones privadas el promedio de estudiantes por programa –a excepción del nivel de Maestría- es menor que en las instituciones

²⁷ En algunas Instituciones Públicas de Educación Superior de los estados de la República, se ofrecen Maestrías especializadas como: Procuración y Administración de Justicia.

²⁸ Idem.

ubicadas en el Distrito Federal y en aquellas de carácter público.

Áreas disciplinarias. Para el año de 1984 los programas de posgrado en las áreas de ciencias sociales y administrativas, humanidades y de educación, concentran el mayor porcentaje de la totalidad de los programas ofrecidos (35.4%); de éstos el 62.4% se imparten en los estados y el 35.7% en las instituciones privadas.

Las ciencias de la salud ocupan un segundo lugar, con un 28.4% del cual también el porcentaje mayor se da en los estados (55.5%); sin embargo, casi la totalidad (91.7%) es de carácter público.

En un tercer lugar estarían las áreas de ingeniería y ciencias del agro (24.6%). Al igual que en ciencias sociales la mayoría se imparten en los estados (68%); en cambio, las instituciones de carácter privado representan apenas un 12%. Cabe señalar que si bien la participación de estas áreas es mayor en los estados que en el Distrito Federal (68.1%), es en particular en las ciencias del agro en donde la participación de los estados es definitiva, pues ellos imparten el 89% de la totalidad de los programas, ya que el 92% de éstos es público.

Por último, el área de las ciencias naturales y exactas es la que, a nivel global, tiene una participación menos significativa, pues representa apenas el 10.6%. En cuanto al lugar de impartición la relación es bastante parecida a la que se da en ciencias de la salud, ya que los estados tienen una participación del 55% (45% para el Distrito Federal); en relación al tipo de financiamiento la participación de la educación privada también es poco significativa (12.6%) en comparación con el desarrollo de los programas financiados públicamente (87.4%).

Si se analiza la matrícula y se le compara con los programas, algunos datos significativos son los siguientes: el 47.9% de ésta se concentra en el área de ciencias sociales y administrativas, educación y humanidades. Es decir, si la concentración de programas en estas áreas era ya muy alta ya que casi la mitad del posgrado en México se orienta a formar especialistas en estas áreas.

En el área de ciencias de la salud la participación de programas y matrícula es semejante, mientras que en las dos áreas restantes la matrícula es menor que el porcentaje de programas que se ofrecen en cada una 6.8% y 10.6% para el área de ciencias naturales y exactas y 15.74% y 24.6% para ingeniería y ciencias del agro. Esto indica que en estas últimas áreas el posgrado parece operar con grupos más reducidos que los que funcionan en ciencias sociales, humanidades y educación. De hecho la proporción de estudiantes por programa es, para estas áreas, de 32.6, mientras que en ciencias de la salud es de 25.8 y en las áreas de ciencias naturales, exactas, de ingeniería y ciencias del agro es de sólo 15.8 y 15.6 estudiantes por programa respectivamente.

Un análisis de la composición de las áreas y de las especialidades que ofrecen nos permitiría plantear que en términos globales el 21% de los programas pertenecen a las ciencias médicas y odontológicas, el 14.9% a la administración y contaduría, el 6% a educación y el 5% a Derecho. En el 57.1% restante están comprendidas todas las demás especialidades de todas las áreas.

Un análisis por área en detalle permite plantear lo siguiente:

En cuanto al área de ciencias de la salud²⁹ las especialidades médicas y odontológicas representan el 74.3% de la totalidad de los programas que se ofrecen. En este caso es en el nivel de Especialización en el que el desarrollo es mayor, ya que el 82% de los programas en estas especialidades son de este nivel.

En el área de ciencias sociales y administrativas el 56% corresponde a las especialidades de administración y contaduría y el 20% a derecho, el restante 24% comprende los programas en economía, antropología, sociología, ciencias políticas, psicología, demografía, estudios latinoamericanos, etcétera. Esta situación es aún más clara en el nivel de Maestría, en el que la Especialidad en administración, contaduría, finanzas, etcétera, representa el 63%; la Especialidad de Derecho, en este caso, sólo llega al 14% y la participación de las otras disciplinas en este nivel (23%) es semejante a la que tienen a nivel global.

En el área de humanidades el 55% está constituido por programas en educación; la concentración es mayor en Maestría, nivel en el que participan con un 75% de la totalidad de los programas ofrecidos en esta área.

Si se comparan licenciatura y posgrado puede decirse que la composición en áreas disciplinarias del posgrado en México refleja en cierta medida la distribución que se observa en nivel de licenciatura: en ambos casos la matrícula se concentra en el área de ciencias sociales y administrativas y en el área de ingeniería; en segundo lugar, en las ciencias de la salud. Sin embargo en las otras áreas pueden encontrarse diferencias significativas, como en el caso de ingeniería y tecnología, cuya participación es menor en el posgrado que en la licenciatura, y en ciencias

²⁹ Estas especialidades son eminentemente prácticas y poco teóricas, y para efecto de promoción de carrera académica las equiparan con una Maestría, caso específico Universidad Autónoma del Estado de México.

naturales y exactas³⁰, en donde la situación se invierte, alcanzando una participación mayor en el posgrado que en la licenciatura.

1.3. Las Características Generales de la Maestría en Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México

Las características generales de la Maestría en Derecho nos permiten tener una visión general del programa, motivo de nuestra investigación.

1.3.1. La Conceptualización del Programa. El Maestro en Derecho está capacitado para desarrollar las actividades académicas del más alto nivel en el campo de su disciplina. Dispone de un conocimiento extenso e integral en cuanto al origen, desarrollo, avances e impacto de los sistemas jurídicos sobre la sociedad. Estudia los paradigmas existentes, los analiza y evalúa su grado de validez y ámbitos de aplicación, colaborando además a su apropiación por la comunidad mediante acciones de extensión.

Dispone de una formación metodológica avanzada, lo que le permite iniciarse en la investigación jurídica de alto nivel. Asume el compromiso de participar en el desarrollo del conocimiento y en su aplicación al avance y mejoramiento del ejercicio de su profesión, atendiendo prioritariamente a las necesidades que le plantea en su entorno institucional, regional y nacional.

Tiene además, una sólida formación en metodología educativa al Derecho, lo que lo capacita para la docencia especializada en esta disciplina en cualquiera de los niveles de la educación. Participa en proyectos de investigación, innovación y

³⁰ Hoy en día la licenciatura ya no es suficiente y en estas áreas, se exige la formación en un nivel de posgrado, para que tengan mayor oportunidad en el campo laboral, por ejemplo un médico general no tiene tanta demanda como un especialista, entre otros.

desarrollo educativo en el campo jurídico.

1.3.2. Requisitos de ingreso:

- a) Título profesional a nivel licenciatura en alguna disciplina jurídica.
- b) Promedio general en estudios de licenciatura mínimo de 7.0 en escala de 10.
- c) Presentar el tema de investigación que desarrollará durante sus estudios.
- d) Demostrar la comprensión de un idioma extranjero.
- e) Carta de Suficiencia Académica expedida por la Coordinación de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UAEM.

1.3.3. El Perfil de Egreso:

CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS

Metodología de la Investigación Jurídica
Derecho Comparado
Derecho Constitucional
Derecho Internacional
Historia del Derecho Mexicano
Filosofía del Derecho
Sistemas Jurídicos Comparados
Pedagogía Jurídica

Sociología del Derecho
Didáctica jurídica
Filosofía de la Ciencia
Deontología Jurídica
Hermenéutica Jurídica
Lógica Jurídica
Metodología Educativa

CONOCIMIENTOS COMPLEMENTARIOS

Ciencia Política
Comercio Internacional
Ciencia Económica
Filosofía General
Historia General
Informática Jurídica
Sistemática de las Normas Jurídicas
Textos Clásicos y Contemporáneos del Derecho

Textos Críticos del Derecho
Semiótica Jurídica
Terminología Jurídica
Derechos Humanos
Ética Jurídica
Control Social del Ejercicio Profesional
Derecho Comparado
Marco Jurídico de la Educación

HABILIDADES

Análisis
Asesoría
Docencia
Coordinación de Grupos
Capacitación y Definición de Problemas
Hablar en público con Corrección
Interpretación Jurídica
Investigación Jurídica
Lectura rápida y de Comprensión
Para Trabajo con grupos Multi e Interdisciplinarios

Manejo de Lenguas Extranjeras
Manejo de procesadores de texto
Manejo de Sistemas de Información Jurídica
Incorporación a Diversos Sectores Sociales
Observación
Redacción
Relaciones Interpersonales
Síntesis
Toma de decisiones

ACTITUDES

Amor a la Docencia
Apertura al Diálogo
Aprecio por la Creatividad
Búsqueda y transmisión de Conocimientos
Colaboración
Compromiso con la Libertad de Pensamiento
Compromiso con la Honestidad
Compromiso con la Justicia y Equidad
Deseo de Superación
Equilibrio Emocional
Organización

Espíritu Abierto a la Crítica y al Cambio
Hacia la Verdad como Guía de Conducta
Respeto a los Demás
Paciencia
Respeto a las ideas
Trabajo en Equipo
Tolerancia
Veracidad
Puntualidad
Objetividad

1.3.4. Los Objetivos Generales. El egresado de la Maestría dispondrá de una concepción integral de sus discípulos, en los aspectos históricos, filosóficos y sociales y aplicará las herramientas metodológicas e informáticas a la investigación y docencia jurídicas del más alto nivel. Por lo tanto:

a) Comprenderá que la docencia y la investigación jurídicas exigen asumir un compromiso irrenunciable con la búsqueda de la verdad y el avance del conocimiento.

b) Integrará una concepción globalizadora y a la vez profunda del Derecho.

c) Integrará una concepción histórica del Derecho.

d) Integrará una concepción filosófica del Derecho.

e) Comprenderá la interrelación entre sociedad y Derecho.

f) Dispondrá de una formación metodológica que le permita ejercer la docencia jurídica al más alto nivel.

g) Utilizará la computadora como herramienta de trabajo, estudio e investigación en su campo.

h) Mantendrá una actitud de constante superación y actualización académica.

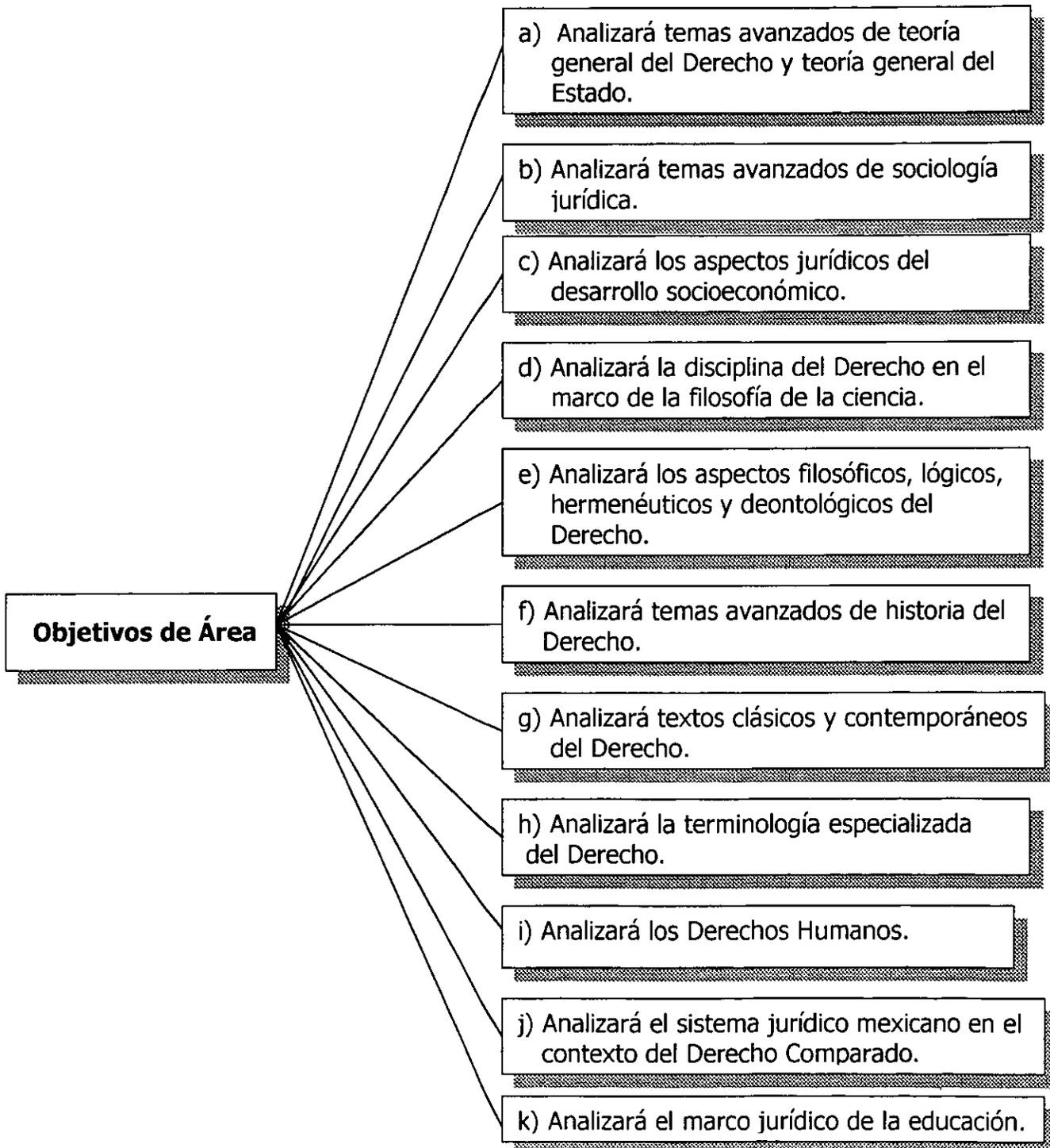
1.3.5. El Plan de Estudios:

CURSOS PROPEDEÚTICOS		TH			
Teoría General del Derecho			2		
Teoría del Estado			2		
Métodos de Investigación			2		
Computación			2		
*Cursos sin valor a currículum					
PRIMER SEMESTRE		HT	HP	TH	CR
Historia del Derecho 1		2	0	2	4
Sociología Jurídica		2	0	2	4
Filosofía Jurídica		2	0	2	4
Metodología y Técnicas Jurídicas		2	1	3	5
		8	1	9	17
SEGUNDO SEMESTRE		HT	HP	TH	CR
Historia del Derecho 2		2	0	2	4
Investigación Jurídica 1		2	2	4	6
Docencia jurídica 1		1	1	2	3
Optativa		2	0	2	4
		7	3	10	17
TERCER SEMESTRE		HT	HP	TH	CR
Lógica Jurídica		2	0	2	4
Investigación Jurídica 2		2	2	4	6
Docencia Jurídica 2		1	1	2	3
Optativa 2		2	0	2	4
		7	3	10	17
CUARTO SEMESTRE		HT	HP	TH	CR
Hermeneútica Jurídica		2	0	2	4
Investigación Jurídica 3		2	2	4	6
Docencia Jurídica 3		1	1	2	3
Optativa 3		2	0	2	4
		7	3	10	17

1.3.6. Parámetros del Plan de Estudios:

MAESTRÍA EN DERECHO			
DURACIÓN DE LA MAESTRÍA			
Asignaturas Propedéuticas:		1 Semestre	
Asignaturas Cocurriculares:		4 Semestres	
NÚMERO DE ASIGNATURAS			
Propedéuticas:	4		
Curriculares			
Obligatorias	13		
Optativas	3		
CARGA HORARIA (EN HORAS/SEMANA/SEMESTRE)			
	HT	HP	TH
Asignaturas Propedéuticas:	*	*	*
Asignaturas Curriculares			
Obligatorias	23	10	33
Optativas:	6	0	6
TOTAL CURRÍCULAR:	29	10	39
TIEMPO EFECTIVO DE ESTUDIO			
Asignaturas Propedeúicas:	128		
Asignaturas Curriculares			
Obligatorias:	528		
Optativas:	96		
VALOR CREDITICIO DE LA MAESTRÍA			
Por Asignaturas Curriculares			
Obligatorias:	56		
Optativas:	12		
Por Tesis de Grado:	29		
TOTAL:	97		

1.3.7. Los Objetivos de Área y Asignatura del Currículum del Programa de Maestría en Derecho de la UAEM:



1.3.8. ESTRUCTURA CURRÍCULAR DEL PROGRAMA DE MAESTRIA EN DERECHO DE LA UAEM

ÁREA	MATERIA	ASIGNATURA
------	---------	------------

<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 0 auto;">GENERAL</div>	TEORÍA GENERAL	<ul style="list-style-type: none"> 1. Teoría General del Derecho. 2. Teoría del Estado.
	SOCIOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> 3. Sociología Jurídica.
	FILOSOFÍA	<ul style="list-style-type: none"> 4. Filosofía Jurídica. 5. Filosofía de la Ciencia. 6. Lógica Jurídica. 7. Hermenéutica Jurídica. 8. Deontología Jurídica.
	HISTORIA	<ul style="list-style-type: none"> 9. Historia del Derecho. 10. Historia del Derecho II.
	TEXTOS CLÁSICOS	<ul style="list-style-type: none"> 11. Textos Jurídicos 1. 12. Textos Jurídicos 2.
	TERMINOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> 13. Terminología Jurídica.
	DERECHOS HUMANOS	<ul style="list-style-type: none"> 14. Derechos Humanos.
	DERECHO COMPARADO	<ul style="list-style-type: none"> 15. Sistemas Jurídicos Comparados.
	DERECHO DE LA EDUCACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> 16. Marco jurídico de la Educación.

METODOLOGÍA JURÍDICA

METODOLOGÍA BÁSICA — 19. Métodos de Investigación.

METODOLOGÍA AVANZADA 20. Metodología y Técnicas Jurídicas.
21. Investigación Jurídica 1.
22. Investigación Jurídica 2.
23. Investigación Jurídica 3.

FORMACIÓN DOCENTE

METODOLOGÍA EDUCATIVA 24. Docencia Jurídica 1.
25. Docencia Jurídica 2.
26. Docencia Jurídica 3.

COMPUTACIÓN

COMPUTACIÓN 27. Computación.
28. Informática Jurídica 1.
29. Informática Jurídica 2.

Las asignaturas de este programa permitirán al estudiante profundizar en el estudio teórico del Derecho y en sus aspectos filosóficos, históricos, sociales y lingüísticos.

MATERIA: TEORÍA GENERAL

Teoría General del Derecho

a) Analizará la naturaleza, clasificación y Fuentes del Derecho.

b) Analizará los elementos constitutivos de la ley y su problemática en el Derecho Positivo Mexicano.

Los objetivos de Teoría General del Derecho fueron ampliados para construir un mapa de objetivos más amplio, ya que nos servirá de modelo para evaluar los objetivos de cada una de las asignaturas, contenidas en el plan de estudios.

Teoría del Estado

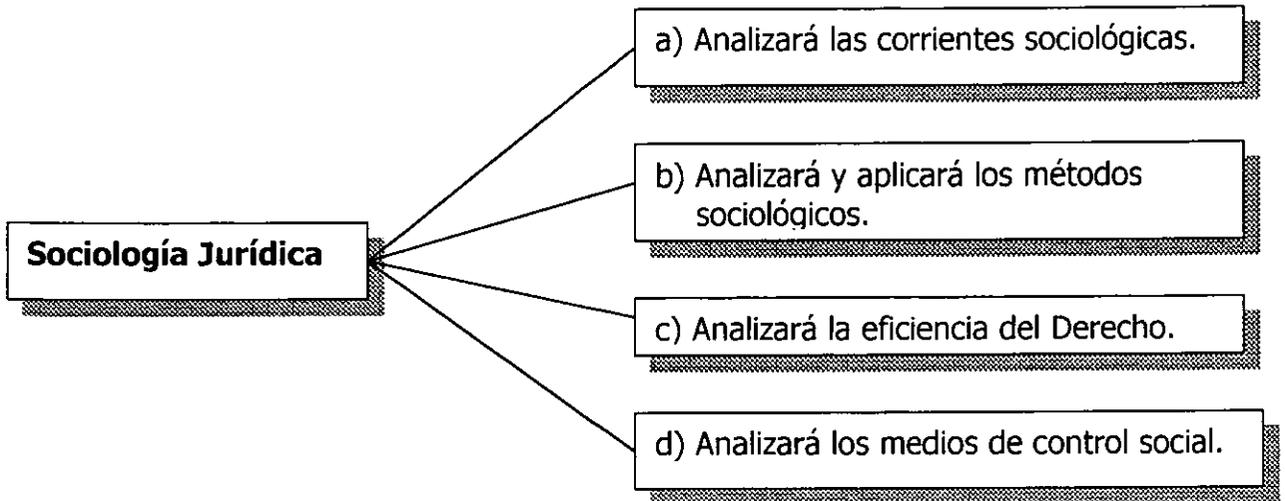
a) Analizará los elementos constitutivos del Estado.

b) Analizará la organización, fines, funciones y justificación del Estado.

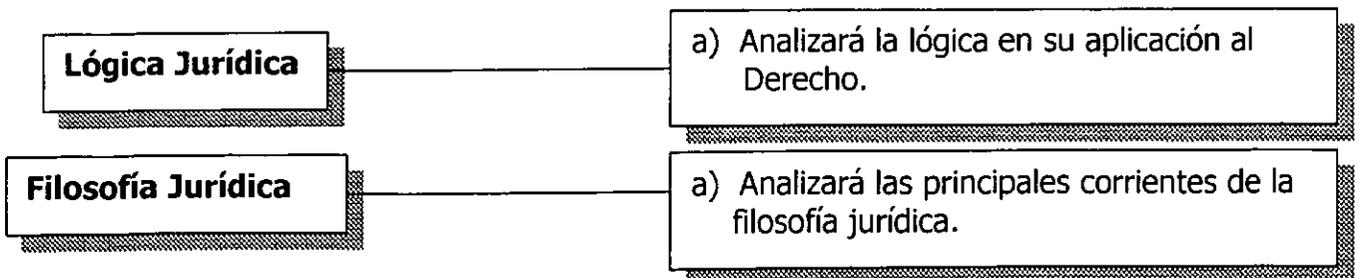
c) Analizará los tipos de Estado.

d) Analizará el régimen político mexicano.

MATERIA: SOCIOLOGÍA



MATERIA: FILOSOFÍA



Hermenéutica Jurídica

- a) Analizará los principios de la hermenéutica jurídica.
- b) Analizará la teoría de la interpretación jurídica.
- c) Analizará la interpretación legislativa.

Filosofía de la Ciencia

- a) Analizará las principales corrientes de la filosofía de la ciencia.
- b) Analizará el status epistemológico del Derecho.

Deontología Jurídica

- a) Analizará la vinculación de la axiología con el Derecho.
- b) Analizará a evolución de la axiología jurídica.
- c) Analizará a estructura axiológica del profesional del Derecho.
- d) Analizará los medios de control social y vigilancia de la conducta del profesional del Derecho.

MATERIA: HISTORIA

Historia del Derecho 1

a) Analizará la evolución histórica del Derecho.

Historia del Derecho 2

a) Analizará la evolución histórica del Derecho en México.

MATERIA: TEXTOS CLÁSICOS

Textos Jurídicos 1

a) Analizará textos clásicos y contemporáneos del Derecho.

Textos Jurídicos 2

a) Analizará textos clásicos y contemporáneos del Derecho.

MATERIA: TERMINOLOGÍA

Terminología Jurídica

a) Analizará la semiótica jurídica.

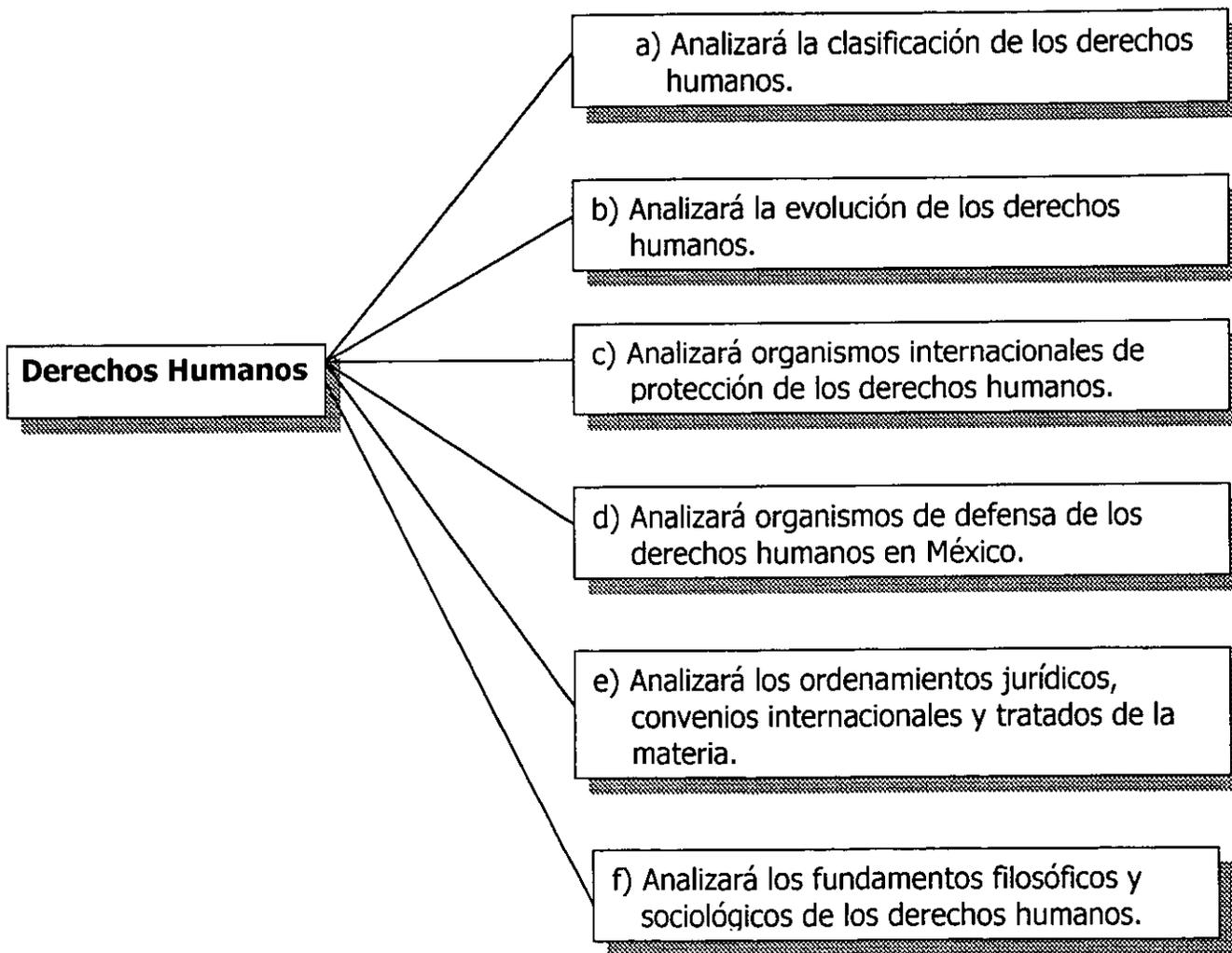
b) Analizará términos de uso especializado en el campo del Derecho.

c) Analizará aforismos jurídicos.

d) Analizará términos jurídicos del Derecho.

e) Compilará un glosario jurídico.

MATERIA: DERECHOS HUMANOS



MATERIA: DERECHO COMPARADO

Sistemas Jurídicos Comparados

a) Analizará el concepto de sistema jurídico.

b) Comparará los sistemas jurídicos Romano-Germánico, Anglosajón y Socialista.

c) Analizará el régimen jurídico mexicano en el Derecho comparado.

MATERIA: DERECHO DE LA EDUCACIÓN

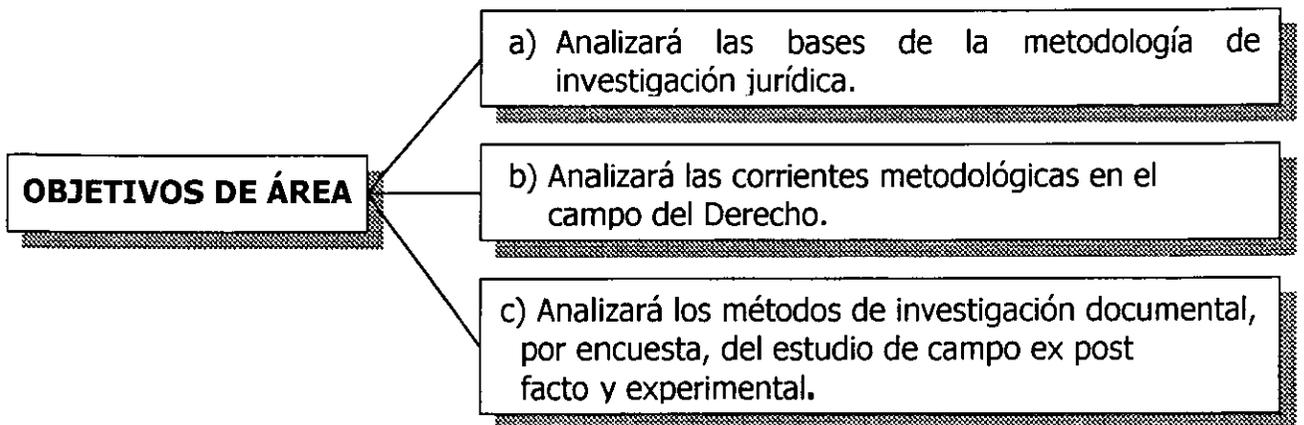
Marco Jurídico de la Educación

a) Analizará el Derecho a la educación.

b) Analizará ordenamientos jurídicos en materia educativa.

ÁREA. METODOLOGÍA JURÍDICA

Las asignaturas de esta área permitirán al estudiante analizar las corrientes metodológicas, los métodos y técnicas de investigación aplicables en el campo del Derecho.



MATERIA: METODOLOGÍA BÁSICA

Métodos de Investigación

- a) Analizará la metodología de investigación en el campo del Derecho.

MATERIA: MÉTODOS AVANZADOS

Metodología y Técnicas Jurídicas

a) Analizará los métodos y técnicas de investigación aplicables al campo del Derecho.

Investigación Jurídica 1

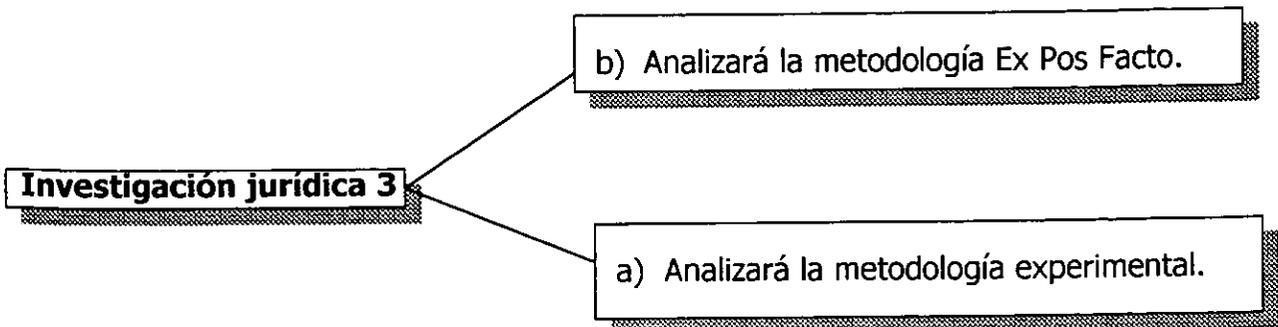
a) Analizará las corrientes metodológicas y su aplicación en el campo del Derecho.

b) Analizará la metodología de investigación documental en el área jurídica.

Investigación Jurídica 2

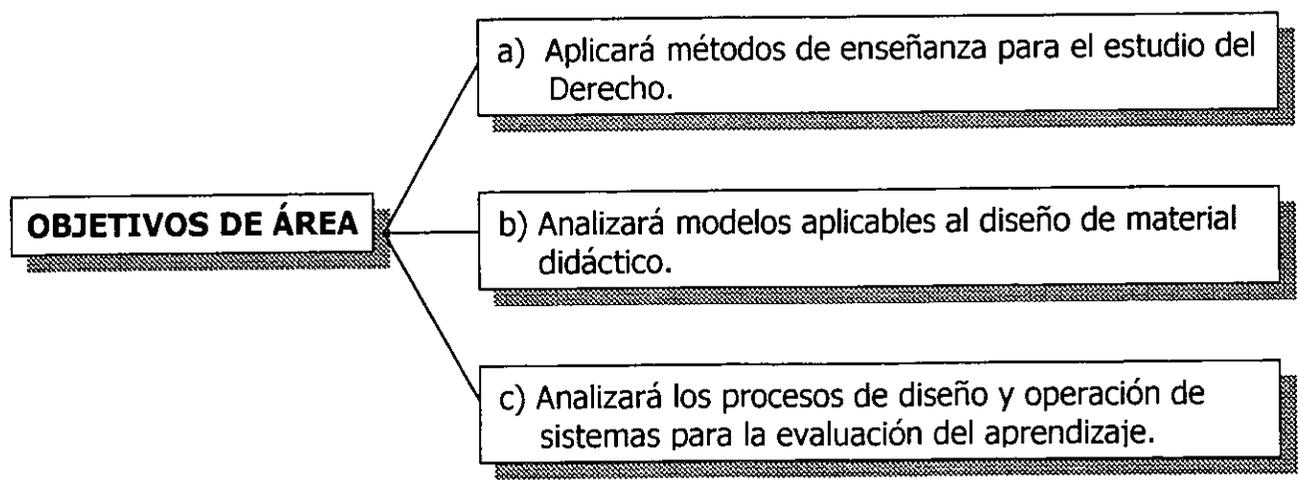
a) Analizará la metodología de la encuesta.

b) Analizará la metodología del estudio de campo.



ÁREA. FORMACIÓN DOCENTE

Las asignaturas de esta área capacitarán al estudiante para ejercer la docencia jurídica al más alto nivel.



MATERIA: METODOLOGÍA EDUCATIVA

Docencia Jurídica 1

- a) Analizará métodos de enseñanza aplicables al Derecho.
- b) Analizará actividades de aprendizaje aplicables al Derecho.
- c) Analizará experiencias de microenseñanza.

Docencia Jurídica 2

- a) Analizará el proceso de selección y diseño de recursos didácticos aplicables al Derecho.
- b) Elaborará recursos didácticos para un tema de Derecho.

Docencia Jurídica 3

- a) Analizará el proceso de evaluación del aprendizaje en el campo del Derecho.
- b) Diseñará el sistema de aprendizaje para un bloque de contenido curricular en el campo del Derecho.

ÁREA. COMPUTACIÓN

Las asignaturas de esta área permitirán al estudiante utilizar la computadora y los paquetes de informática jurídica en su práctica profesional y en la docencia.

OBJETIVOS DE ÁREA

- a) Utilizará la computadora para procesar textos, operar bases de datos y explotar sistemas de información jurídica.

MATERIA: COMPUTACIÓN

Computación

- a) Describirá la estructura, funciones, capacidades y limitaciones de una computadora aplicada a su campo profesional.
- b) Utilizará el sistema operativo definido como estándar por la facultad.
- c) Utilizará el procesador de palabras definido como estándar por la facultad.

Informática Jurídica 1

- a) Dominará el sistema de bases de datos definido como estándar por la facultad.

Informática Jurídica 2

b) Analizará sistemas de informática jurídica.

a) Explotará sistemas de informática jurídica.

La información de la Maestría en Derecho, se retomó íntegramente como lo refiere el Currículum de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UAEM., ya que la presente investigación, se inicia con esta institución académica, porque se ha aplicado parcialmente el sistema de evaluación del aprendizaje, y nos ha reportado los primeros productos.

1.3.9. El Marco Jurídico de la UAEM. Las instituciones se encuentran organizadas y sustentadas por un marco jurídico, mismas que delimita nuestro campo de acción y norma la vida institucional; precisamente nos permitiremos comentar brevemente la fundamentación jurídica de la autonomía universitaria; iniciaremos mencionando que ha sido elevado a rango constitucional. Por primera vez en el sexenio del Lic. José López Portillo como presidente constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, incluyó la autonomía en las Universidades públicas del país; por decreto del 6 de junio de 1980, publicado en el Diario Oficial de la Federación, y a los 3 días después, se adicionó la fracción VIII del mismo artículo, y en 1993 en el sexenio del Lic. Carlos Salinas de Gortari la fracción anterior cambia a ser VII y en donde a la fecha se encuentra regulada la autonomía universitaria. En consecuencia, el desarrollo curricular en nuestra institución se encuentra fundamentado jurídicamente por tres ordenamientos: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, La ley de la Universidad Autónoma del Estado de México y el Reglamento de Facultades y Escuelas Profesionales. En seguida se presentan las principales disposiciones aplicables:

1.3.9.1. Las Disposiciones Constitucionales. El artículo tercero, fracción VII establece "Las Universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse así mismas...determinarán sus planes y programas...." ³¹.

1.3.9.2. La Ley de la UAEM. Esta ley, fue aprobada por Decreto número 62 de la H. Legislatura del Estado de México, de fecha 27 de febrero de 1992; publicada en la Gaceta de Gobierno el 3 de marzo de 1992, entrando en vigor el día de su publicación. En su artículo primero, establece que la Universidad Autónoma del Estado de México es un organismos público descentralizado del Estado de México"... dotada de plena autonomía en su régimen interior en todo lo concerniente a sus aspectos académicos..." Esta disposición se relaciona directamente a la fracción séptima del artículo tercero constitucional³².

1.3.9.3. Reglamento de Facultades y Escuelas Profesionales de la UAEM.

Otro ordenamiento que se encuentra vigente; en su artículo 52º. fracción VI, establece como atribuciones de las áreas académicas "proponer los instrumentos de evaluación que deberán aplicarse a los alumnos y personal académico" y en el artículo 70 del mismo ordenamiento establece que "El plan de estudios será evaluado sistemáticamente por los Consejos Académico y de Gobierno..."³³. Con fundamento a estas disposiciones jurídicas, nos da la libertad de estructurar sistemas de evaluación del aprendizaje, para conocer objetivamente el nivel del aprendizaje logrado por los alumnos que cursan las asignaturas de la Maestría en Derecho.

³¹ Artículo 3º Frac. VII, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

³² Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México, 1992.

³³ Reglamento de Facultades y Escuelas Profesionales de la UAEM, 1985.

En resumen, para los fines que aquí perseguimos, podríamos concluir que la autonomía faculta a la Universidad para diseñar, evaluar y modificar libremente su currículum y en consecuencia sus propios sistemas de evaluación del aprendizaje.

En el siguiente inciso tocaremos algunos aspectos curriculares del posgrado de la UNAM, para que nos sirvan como puntos de comparación, en esta tesis.

1.4. Posgrado en Derecho de la UNAM

El posgrado en Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México se encuentra estructurado de la siguiente forma:

1.4.1. Objetivos. Formar investigadores, docentes y profesionales con la más alta preparación en el campo de las ciencias jurídicas que a partir del riguroso manejo metodológico del conocimiento participan en forma activa con una actitud analítica, crítica y creativa en la resolución de los problemas nacionales. Formar profesionales en el campo de las ciencias jurídicas que profundicen y amplíen los conocimientos y destrezas que requiere el ejercicio profesional en un área específica. Formar maestros con alta capacidad para el ejercicio académico o profesional, iniciándolos en el trabajo de investigación. Formar doctores con alta preparación disciplinaria, capaces de realizar investigación original³⁴. Este objetivo es coincidente con los de la Universidad Autónoma del Estado de México, ya que más adelante lo describimos, además estoy de acuerdo que deben ser los objetivos que deben alcanzarse en este nivel de Maestría, pero no solo para estas instituciones públicas, sino para todas las Maestrías de nuestro país.

³⁴ La capacidad para realizar investigación original, es una actividad que nos permite crear nuevos conocimientos y acrecentar la ciencia jurídica, pero es importante que los egresados del programa doctoral estén en constante actividad, inmersos en líneas de investigación para generar productos, y no utilicen el grado como distinción académica.

1.4.2. Las características generales de la Maestría en Derecho de la UNAM. Las características de la Maestría en Derecho de la UNAM se encuentran señaladas en el Reglamento General de Estudios de Posgrado y en Las Normas Operativas para el Programa de Maestría y Doctorado en Derecho.

1.4.2.1. Objetivos³⁵. Formar maestros con alta capacidad para el ejercicio académico y profesional, iniciándolos en el trabajo de investigación. Capacitar e iniciar al alumno en la investigación interdisciplinaria en torno a las diversas ramas que comprende el programa. Formar profesionales con amplio conocimiento y capacidad de reflexión para el ejercicio profesional y docente. Promover la difusión de las corrientes dogmáticas, filosóficas, políticas y sociojurídicas vinculadas al Derecho en el país, así como la discusión de estas temáticas entre investigadores y profesores de diversas especialidades, nacionales y extranjeros.

1.4.2.2. Requisitos de ingreso. Tener el título de licenciado en derecho. Para la Maestría en derecho. Tener título de Licenciatura en Derecho o en una carrera afín, para el caso de la Maestría en Política Criminal. Contar con un promedio mínimo de 8. Para el caso de la Maestría en Política Criminal. El Comité Académico podrá autorizar el ingreso de alumnos de otras carreras diferentes, evaluando el proyecto de investigación correspondiente. Los alumnos que procedan de licenciaturas diferentes a la de Derecho, deberán optar por la línea o campo del conocimiento que autorice el Comité Académico. Comprobar el conocimiento de al menos una lengua extranjera a nivel de comprensión de textos escritos, de entre las siguientes: inglés, francés, italiano o alemán. Para acreditar este conocimiento sólo tendrá validez la constancia que al respecto emitan los centros de idiomas de la UNAM. En el caso de alumnos cuya lengua materna no

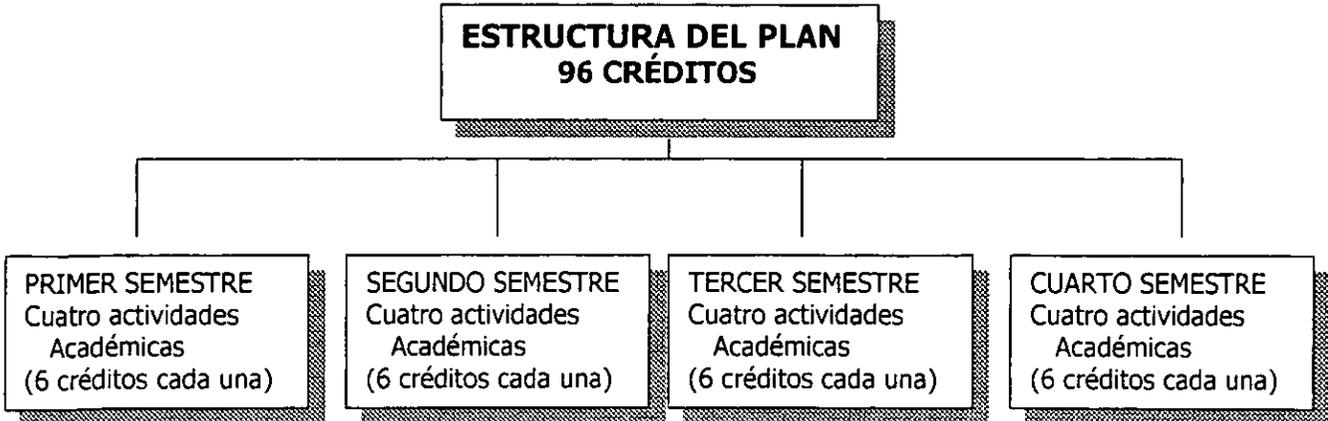
³⁵ Estos objetivos se infieren en el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM, Ob. cit.

sea el español, se deberá acreditar de la misma manera el conocimiento suficiente de ésta en el Centro de Estudios para Extranjeros de la UNAM, antes de su incorporación a la Maestría. Presentar una solicitud en la que se incluya la documentación que acredite que se cumple con todos los requisitos, así como una carta compromiso dirigida al Comité Académico con la exposición de motivos para ingresar al programa de Maestría, donde exprese su aceptación del programa y manifiesta su disposición a cumplir con las actividades académicas que le sean asignadas. Realizar una entrevista con el titular del subcomité de admisión de la línea o campo de conocimiento que establece el plan. Obtener el dictamen probatorio de suficiencia académica del Comité Académico. Presentar el proyecto de investigación que esté vinculado con la vertiente didáctica o profesional seleccionada por el alumno y que será evaluado por el Comité Académico, si es el caso, aprobar el examen diagnóstico. Los demás requisitos que se establezcan en la convocatoria.

1.4.2.3. Requisitos de permanencia. El alumno podrá desarrollar el plan de estudios dedicando tiempo completo o tiempo parcial, de acuerdo con la opinión del Comité Tutorial y con la autorización del Comité Académico. Se considera que hay dedicación de tiempo completo cuando el alumno está obligado al cumplimiento de ocho horas diarias de actividades académicas. Se entiende por tiempo parcial el cumplimiento que hace el alumno de las actividades académicas en un horario menos al antes establecido. En éste último caso el alumno deberá cumplir al menos cuatro horas diarias de actividades académicas, de acuerdo con el artículo 16 del Reglamento General de Estudios de Posgrado, para el cual se tiene previsto que el plazo para cubrir el ciento por ciento de los créditos será hasta de dos semestres más. Acreditar las actividades académicas del plan de estudios que le sean señaladas, conforme al artículo 17 del RGEP. El Comité Académico determinará bajo qué condiciones puede un alumno continuar en la

Maestría cuando reciba una evaluación semestral desfavorable de su tutor principal o de su Comité Tutorial. Si el alumno obtiene una segunda evaluación semestral desfavorable de su tutor principal será dado de baja del programa. En este último caso el alumno podrá solicitar al Comité Académico la revisión de su situación académica y la resolución que emita el Comité será definitiva e inimpugnable. Solicitar al Comité Académico la autorización de ampliación del plazo de permanencia hasta de un año para concluir los estudios de Maestría. Pedirá autorización al Comité Académico previa opinión favorable del Comité Tutorial, para presentar el examen de grado, cuando se hayan vencido los plazos para permanecer inscrito en el programa. El Comité Académico determinará la reinscripción de un alumno siempre y cuando el tiempo de inscripción efectiva de éste no exceda el tiempo límite para estar inscrito en la Maestría. Si el alumno se inscribe dos veces en una actividad académica sin acreditarla, será dado de baja del programa. En ningún caso se concederán exámenes extraordinarios.

1.4.2.4. El Plan de Estudios.



**ACTIVIDADES ACADÉMICAS
FORMALES
(MAESTRÍA EN DERECHO)**

- *Sociología Jurídica.
- *Epistemología jurídica.
- *Teoría jurídica contemporánea I.
- *Teoría jurídica contemporánea II.
- *Teoría de la argumentación jurídica.
- *Técnicas jurisprudenciales.
- *Técnicas legislativas.
- *Técnica de la investigación jurídica.
- *Teoría pedagógica.
- *Seminario de tesis.
- *Lógica I.
- *Lógica II.
- *Historia de la filosofía del Derecho I.
- *Historia de la filosofía del Derecho II.
- *Ética.
- *Técnicas de la enseñanza del Derecho I.
- *Técnicas de la enseñanza del Derecho II.
- *Teoría de la justicia y de los derechos humanos.
- *Filosofía política.
- *Didáctica y metodología de la enseñanza superior I.
- *Didáctica y metodología de la enseñanza superior II.
- *Comunicación y pedagogía.
- *Técnicas de la enseñanza superior del Derecho.
- *Metodología jurídica.
- *Filosofía del Derecho.
- *Evolución del Derecho mexicano.
- *Informática jurídica.
- *Teoría del Estado.
- *Seminarios.
- *Talleres.

1.4.3. El Marco Jurídico de la UNAM

Cuando describimos el marco jurídico de la UAEM, analizamos brevemente, la autonomía de las Universidades públicas del país y su fundamento constitucional.

Sin embargo insistimos nuevamente en el marco jurídico, independientemente que ya se trato, cuando se describió a la UAEM. En consecuencia el desarrollo curricular de la UNAM, se encuentra fundamentado jurídicamente en los siguientes ordenamientos:

1.4.3.1. Las disposiciones constitucionales. Del artículo tercero. fracción VII establece "Las Universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse así mismas... determinarán sus planes y programas..."³⁶.

Nos podemos dar cuenta que las instituciones educativas que gozan de autonomía, tienen libertad de estructurar sus planes y programas de estudio, esto permite garantizar un desarrollo educativo, sin limitaciones constitucionales, lo que beneficia, que gozando de esta libertad, puede determinar sus planes y programas constantemente para actualizarlos y estar acordes a los avances científicos.

1.4.3.2. La Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Esta ley fue aprobada por decreto del Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, y publicada en el Diario Oficial de la Federación el 6 de enero de 1945.

³⁶ Véase Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Ob. cit.

En su artículo primero, establece que la "Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública -organismo descentralizado del Estado- dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.

En su artículo segundo establece que la Universidad Nacional Autónoma de México, tiene derecho para:

"I. Organizarse como lo estime mejor, dentro de los lineamientos generales señalados por la presente ley:

II. Impartir sus enseñanzas y desarrollar sus investigaciones, de acuerdo con el principio de libertad de cátedra y de investigación"³⁷

1.4.3.3. El Reglamento General de Estudios de Posgrado. Fundamenta los estudios de posgrado y algunos aspectos de evaluación de sus programas académicos en el título 1, capítulo único, disposiciones generales. Artículo 1, establece que los estudios de posgrado " Son estudios de posgrado los que se realizan después de los estudios de licenciatura y tienen como finalidad la formación de académicos y profesionales del más alto nivel..."

En el Artículo 2. Establece que " las escuelas, facultades, institutos y centros serán responsables de los programas de posgrado..."

³⁷ Reglamento general de Estudios de Posgrado, aprobado por el Consejo Universitario en su sesión del 14 de diciembre de 1945 y publicado en la gaceta de la UNAM, del 11 de enero de 1996.

El Artículo 13. Nos menciona que “Los estudios de Maestría proporcionarán al alumno una formación amplia y sólida en la disciplina y tendrán al menos uno de los siguientes objetivos: iniciarlo en la investigación; formarlo para el ejercicio de la docencia de alto nivel; o desarrollar en él una alta capacidad para el ejercicio académico o profesional”. Actualmente las autoridades académicas, se preocupan porque la comunidad en este nivel alcancen los objetivos, a través de revisiones y actualizaciones de planes de estudio y la selección de docentes con los perfiles adecuados, entre otras actividades.

El Artículo 33. Nos describe algunas atribuciones y responsabilidades del Comité Académico, J) aprobar la actualización de los contenidos temáticos de los cursos...”; k) proponer modificaciones al programa de posgrado...”; n) celebrar una reunión anual de evaluación y planes del programa...”.

El artículo 35. Algunas atribuciones y responsabilidades del coordinador del programa, h) “convocar al Comité Académico a la reunión anual de evaluación y planeación de las actividades académicas del programa...”.

El artículo 49. Algunas atribuciones de los consejos académicos de área, en relación con los estudios de posgrado, b) “evaluar los estudios de posgrado del área y proponer medidas para su fortalecimiento”.

El artículo 51. Algunas atribuciones del consejo interno asesor de estudios de posgrado de la entidad académica, b) “proponer procedimientos que ayuden al buen desarrollo de la investigación y de los estudios de posgrado en la entidad académica”.

El artículo 54. Algunas funciones del Consejo Consultivo de Estudios de Posgrado, a) "recomendar a los consejos académicos de área mecanismos que propicien el desarrollo del posgrado universitario"; e)" propiciar la evaluación global del posgrado universitario"³⁸.

1.4.3.4. Normas Operativas para el Programa de Maestría y Doctorado.

Las normas operativas para el programa de Maestría y Doctorado como lo establece en su capítulo primero. Disposiciones generales, en su artículo 2º establece como "objetivo general la formación de juristas del más alto nivel académico y profesional, orientados tanto a la docencia como a la investigación...".

En la sección segunda. De las Atribuciones y responsabilidades del Comité Académico, en su artículo 9º determina las atribuciones y responsabilidades del Comité Académico, en el apartado de orden general establece: a) Celebrar una reunión anual de evaluación y planeación del programa; b) Proponer modificaciones al programa.

En la sección sexta. De los subComités, en el capítulo tercero. Del coordinador del programa, dentro de las atribuciones y responsabilidades que tiene: "Convocar al Comité Académico a la reunión anual de evaluación..."; "La revisión y evaluación del programa...".

En el artículo 38º dentro de las responsabilidades de los Comités Tutorales en el programa, son algunas de ellas las siguientes: "c) Evaluar semestralmente el plan individual de las actividades académicas..."³⁹.

³⁸ Idem.

³⁹ Normas Operativas para el Programa de Maestría y Doctorado.

1.4.3.5. El Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio. En su capítulo segundo. De la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio establece lo siguiente:

En el artículo 4º. Establece que un proyecto de creación o modificación sustancial de un plan de estudios constará de: "f) Plan de **evaluación** y actualización".

En el artículo 8º. Establece la "fundamentación de modificación a un plan de estudios deberá incluir los resultados de la **evaluación** del plan vigente."

En lo que respecta al artículo 13ª. menciona que el "plan de **evaluación** y actualización debe establecer los mecanismos por medio de los cuales se obtenga información acerca de la congruencia y adecuación de los diferentes componentes curriculares entre sí y con respecto a las características del contexto social que demanda el nivel académico específico, a fin de realizar periódicamente las modificaciones necesarias al plan de estudios para que se adapte a los nuevos requerimientos sociales y a los avances de la disciplina"⁴⁰.

En resumen, para los fines de esta investigación, podríamos concluir que la autonomía entre otras atribuciones, faculta a la Universidad para diseñar, evaluar y modificar libremente su currículum y en consecuencia sus propios sistemas de evaluación del aprendizaje. Lo anterior es pertinente porque solo con esta libertad podemos ajustar los programas de estudio de posgrado a las necesidades actuales y obviamente toda reglamentación se debe ajustar a los programas de estudio, por las autoridades académicas de la división de estudios de posgrado de la UNAM se preocupan por ello.

⁴⁰ Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio.

1.4.4. El impacto educativo, político y social de la Universidad Nacional Autónoma de México.

La UNAM, es una institución pública que hoy por hoy, se le ha reconocido gran prosapia académica, porque se ha tomado como modelo y ejemplo en la política educativa nacional, en este trabajo la recordamos con respeto y convencido que es una Institución Pública de alto nivel académico, de reconocimiento nacional e internacional, y que de ella han egresado grandes hombres que han dejado huella, como: David Alfaro Siqueiros; Diego Rivera, Antonio Rodríguez de Quezada; Justo Sierra; José Vasconcelos; Alfonso Caso; Javier Barrios Sierra; Navor Carrillo, entre otros, y han servido de ejemplo a la sociedad, también ha gestado grandes descubrimientos que han revolucionado en el mundo entero, a manera de ejemplo tenemos: que el 5 de septiembre, se convirtió en la tercera institución del mundo, que lanza al espacio su propio satélite, con la misión del UNAMSAD-D, el satélite fue diseñado y construido totalmente por científicos mexicanos de la máxima Casa de Estudios, con el lanzamiento, México ingresó al grupo de las potencias cósmicas mundiales.

El 11 de octubre del 2001, la H. Cámara de Diputados de la LVIII Legislatura, en sesión solemne conmemora el 450 Aniversario de la Universidad Nacional Autónoma de México, y resalta algunos aspectos que se consideran interesantes como los siguientes

- La educación pública está representada por la UNAM y los beneficios que obtenga ésta, por añadidura se dejarán sentir en el resto de la educación pública.
- La UNAM ha dado respuesta puntual a las demandas educativas del país y sin duda lo seguirá haciendo al adecuarse al actual mundo cambiante y

globalizado, ya que esta institución se encuentra a la altura del desafío y el futuro dará cuenta de ello.

- La Universidad Nacional ha sido protagonista y testigo fiel de los duros avatares por los que discurrió nuestra patria para ser lo que hoy es.
- Los mexicanos reconocemos que nuestras Universidades, son nuestros centros de enseñanza superior y el espacio en donde se debate y reflexiona el presente y futuro de nuestra nación.
- La Universidad pública es un logro de todos los mexicanos. A todos, nos corresponde defenderla y fortalecerla.
- La Universidad es presente; pero en lo fundamental es futuro.
- La educación superior ha sido y será la palanca impulsora del desarrollo social, de la democracia, de la convivencia multicultural y el desarrollo sustentable del país.
- Sin duda, las Universidades han sido la piedra angular que proporciona a los mexicanos los elementos para su desarrollo integral formando científicos, humanistas y profesionales en todas las áreas del saber. Portadores de conocimientos de vanguardia y comprometidos con las necesidades del país.⁴¹

Como colofón, nos apoyaremos en las palabras manifestadas en la sesión referida, para destacar que este año la Universidad Nacional Autónoma de México cumple con orgullo 450 años desde su fundación, con una larga historia siempre vinculada

⁴¹ Versión estenográfica de la sesión solemne del 11 de octubre de 2001, de la H. Cámara de Diputados de la LVIII Legislatura. (Conmemoración del 450 Aniversario de la UNAM).

al país, como lo fue en la independencia, en las leyes de reforma, en la Revolución Mexicana, con sus logros e imperfecciones. Por ello se reconoce como uno de los principales cimientos de la obra educativa de la nación, con lo cual se ha logrado extender los beneficios de una cultura para la nueva organización política y social que está surgiendo en nuestro país.

CAPÍTULO SEGUNDO

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

En este capítulo se hacen algunos apuntes acerca del concepto de evaluación y su aplicación en el campo educativo, se esboza una clasificación que oriente la propuesta de modelo evaluativo para el caso del posgrado en la Facultad de Derecho de la UAEM, se plantean una serie de interrogantes que, en su momento, servirán de orientación en el diseño de un proyecto o modelo de evaluación.

2.1. Modelo

“Es el conjunto de decisiones que se plantean y se toman en la producción o descripción de una cosa por lo tanto, el modelo de aprendizaje consistirá en el conjunto de acciones relativas a la identificación de conocimientos adquiridos al término de un programa académico”⁴².

2.2. Sistema

“Es un conjunto de reglas o principios sobre una materia enlazados entre sí, también se entiende como el conjunto de cosas que ordenadamente relacionadas entre sí contribuyen a determinado objeto”⁴³.

⁴² Véase Lara Sáenz, Leoncio. Procesos de Investigación Jurídica, UNAM, 1991, p. 147.

⁴³ Véase Diccionario Enciclopédico Quillet, Ed. Cumbre, 1987, p. 249.

Posibles aportes de los sistemas de evaluación a la mejora de los sistemas educativos:

Entre los posibles aportes que puede realizar la investigación para la mejora cualitativa de la educación se han seleccionado cuatro, considerados como significativos: 1) conocimiento y diagnóstico del sistema educativo; 2) conducción de los procesos de cambio; 3) valoración de los resultados de la educación; y 4) mejora de la organización y funcionamiento de los centros educativos.

También se puede definir al Sistema Nacional de Evaluación de la Educación como un dispositivo administrativo para la conducción del sistema educativo. Su función es ofrecer información sobre los resultados de la educación, el funcionamiento de los distintos niveles del sistema, las condiciones que afectan los procesos en las distintas instancias y el aporte de distintos actores. Ésto con el propósito de definir las políticas educativas, orientar el desarrollo de planes de mejoramiento y rendir cuentas sobre la respuesta del sistema a las demandas de la sociedad.⁴⁴

2.3. Aprender

No es únicamente almacenar información, sino que "es un proceso global que abarca a la persona en su conjunto y que la lleva a actuar, a percibir y a comprender las cosas de distinta manera"⁴⁵.

⁴⁴ <http://calidad.icfes.gov.co/calidad/snee/snee.htm>

⁴⁵ Pineda Moctezuma, Angélica. Evaluación del Aprendizaje: Guía para Instructores, México, Trillas: INCA-Rural: INI, 1993, p. 19.

2.4. Aprendizaje

“Proceso dinámico de modificación de pautas de conducta que está en continuo movimiento, involucrando a la persona en su totalidad. Afecta no solo los pensamientos de un individuo, sino el conjunto de sentimientos y emociones con los que actúa”⁴⁶.

Síntesis aprendizaje: se concibe como un proceso de **modificación de pautas de conducta**, por medio del cual se adquieren, retienen y utilizan conocimientos, habilidades, actitudes, hábitos e ideales, produciendo cambios tanto simples como complejos en las respuestas, reacciones, pensamientos, actitudes, y en general, en el comportamiento de lo que se aprende.

2.5. Evaluación del aprendizaje

Es un proceso sistemático de investigación, que realizan conjuntamente capacitandos e instructores para valorar, en el transcurso de la capacitación, el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes propuestos, con el fin de retroalimentar el aprendizaje de los participantes, la actuación de los instructores y el proceso mismo de capacitación.

También podemos definir la evaluación del aprendizaje como un proceso que integra mediciones y estimaciones para determinar el grado en que se lograron los objetivos de aprendizaje, y detectar y proponer soluciones a las fallas encontradas.

⁴⁶ Idem.

2.6. Objetivos de la evaluación del aprendizaje

- Valorar el aprovechamiento individual y grupal de los participantes en cuanto a conocimientos, habilidades, y actitudes desarrolladas en el evento.
- Retroalimentar constantemente el aprendizaje de los capacitandos, señalando las áreas que presentan deficiencias, las que deben corregirse, reafirmarse o ejercitarse.
- Proporcionar información que fundamente la reprogramación de contenidos y actividades del curso que se esté desarrollando y de otros posteriores, y
- Estimar la eficiencia del evento, en cuanto al grado que se alcanzan los objetivos y, con base en éste, la de todo proceso de capacitación⁴⁷.

2.7. La Evaluación

La evaluación consiste en la reflexión valorativa y sistemática acerca del desarrollo y resultado de las acciones emprendidas. La evaluación ha estado siempre presente en el campo de la educación, ya sea como concepto o como una acción inherente al proceso educativo; sin embargo, la mayoría de las veces ha sido concebida y aplicada -bien o mal- en su dimensión de acción didáctica para evaluar los aprendizajes y calificarlos. Es hasta fechas recientes donde surge la preocupación por la evaluación como acción administrativa, ligada indisolublemente a los procesos de planificación, organización y ejecución de los programas educativos.

⁴⁷ Ibidem., p 22-23.

Hoy no puede negarse la importancia y hasta la urgencia de la evaluación como medio fundamental para conocer la relevancia social de los objetivos de las instituciones educativas, su grado de avance con respecto a ellos y la eficiencia e impacto de las acciones realizadas. No obstante, no siempre están claros los objetos a evaluar ni se cuenta con el personal calificado para llevar a cabo la tarea.

No se puede pretender generar procesos evaluativos que sean realmente significativos, si previamente no se tiene un marco claro en torno a lo que significa la evaluación, sus objetivos y sus procesos.

El término evaluación incluye varias acepciones que se suelen identificar con fines diferentes, como: valorar, enjuiciar, controlar, fiscalizar, etc.⁴⁸. O bien se le confunde con otros términos empleados en educación, como es el caso de la medición⁴⁹.

Si bien es cierto que algunas veces la evaluación ha sido utilizada con esas finalidades, debemos entenderla como el proceso que pone de relieve qué está ocurriendo y por qué, además de aportar datos válidos de cómo son las situaciones y los hechos que son objeto de estudio.

A continuación presentamos algunas definiciones de evaluación para el campo de la educación:

⁴⁸ La mayoría de las veces es considerada por el evaluado como algo impuesto desde la esfera de la autoridad y que tiene la finalidad de juzgar negativamente las características de un trabajo o el nivel de las personas.

⁴⁹ La medición es la asignación de valores a una o más variables dentro del proceso educativo, generalmente, asociada a la rendición de cuentas sobre el aprendizaje del alumno al término de un curso. La medición forma parte de la evaluación en la fase de recopilación de información.

Podemos definir la "evaluación en general como la obtención y utilización de información con el fin de tomar decisiones respecto a un programa educativo"⁵⁰.

La evaluación educativa "es el proceso de delimitar, obtener y facilitar información útil para juzgar alternativas de decisión".⁵¹

La evaluación "es el proceso de concebir, obtener y comunicar información para orientar las decisiones educativas con relación a un programa especificado"⁵².

La evaluación del currículo "es el proceso de delimitar, obtener y facilitar información útil para tomar decisiones y hacer juicios sobre los currícula"⁵³.

La evaluación es un "proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa"⁵⁴.

Considerando estas definiciones planteamos, para el presente trabajo, la siguiente definición operacional:

Entendemos por evaluación el proceso de recopilación de información que analizada e interpretada a la luz de un marco referencial posibilite la emisión de juicios de valor, sobre una institución o programa educativo, que conduzcan a la toma de decisiones institucionales.

⁵⁰ Cronbach, L. J. Course Improvement thought evaluation. Teachers College Record, 1963, p. 672

⁵¹ Stufflebeam D.L. Educational Evaluation and Decision Making. Bloomington, 1971. p. 43

⁵² Mc Donald, 1973, citado por Stenhouse, L., La Investigación como base de la Enseñanza, Ed. Morata, Madrid, 1987, p.112.

⁵³ Davis, Prado de. Torbellino de ideas para una educación participativa y creativa, Ed. Santiago de Compostela, Universidad, 1981. P. 49.

⁵⁴ Ruíz, José María. Cómo hacer una Evaluación de Centros Educativos, Madrid, Ed. Narcea, 1996, p. 18.

El marco referencial con el que debe confrontarse la información obtenida, estará constituido fundamentalmente por la naturaleza de la institución o programa a ser evaluado, sus objetivos y las necesidades y urgencias sociales.

Si hemos de evaluar un programa educativo de nivel posgrado, no pueden dejarse de lado los fines últimos de la institución en general y del nivel en particular. Esto es, la formación de profesionales debidamente capacitados para la docencia y la investigación, el desarrollo y difusión de ciencia y tecnología y la atención oportuna de su responsabilidad social. Tener en cuenta esto es importante para no caer en una visión empresarial o "eficientista" de la evaluación, preocupada solo por el uso eficiente de los recursos olvidando la dimensión pedagógica que, en el último de los casos, es lo que da sentido y razón de ser a la institución.

De la confrontación de la información con el marco referencial surgirá un juicio de valor sobre la calidad de la realidad evaluada. En este caso concreto nos referimos a la calidad de la educación del posgrado.

2.8. Una Clasificación de la Evaluación

Para ubicar el presente trabajo, presentamos una breve clasificación de la evaluación atendiendo a los siguientes criterios: finalidad y momentos, extensión y agentes que intervienen en ella.

2.8.1. Por su finalidad y momentos. Podemos distinguir dos grandes estrategias de evaluación: evaluación sumativa y evaluación formativa:

Entendemos por evaluación **sumativa**, aquella estrategia orientada a conocer los logros de un programa educativo, una vez que éste ha terminado. Si partimos del hecho que la evaluación ha de apoyar la toma de decisiones en el sentido de

mejorar las prácticas educativas de una institución, esta estrategia no parece ser la más recomendable ya que imposibilita al evaluador y al tomador de decisiones incidir en aquellos aspectos detectados como obstáculos o impedimentos para el logro de los objetivos planteados.

Para el caso que nos ocupa, utilizando esta estrategia podríamos responder, a través de indicadores y análisis de corte cualitativo, sobre el fenómeno de la graduación en la Maestría. Los bajos índices de graduación podrían estar asociados a diversas variables como: disponibilidad de tiempo por parte de los alumnos, disponibilidad de tutores, carencia de bibliografía especializada, etc. Aunque algunas de ellas quedan fuera de la acción de la escuela, estaríamos perdiendo oportunidad en la solución de este tipo de problemas.

Entendemos por evaluación **formativa**, la estrategia de evaluación orientada a conocer paso a paso los resultados de un programa educativo y como un medio de orientar su hacer en aras de lograr una serie de objetivos.

Aquí, habría que tener en cuenta una de las principales recomendaciones que hace sobre las características que debe tener toda investigación evaluativa.

“El conocimiento que se obtenga de la evaluación ha de utilizarse para hacer avanzar la acción educativa y aumentar la calidad de la enseñanza. Para ello es necesario que la evaluación de los programas posea la capacidad de reducirlos, la de los centros de mejorarlos, la de los profesores de aumentar su competencia profesional, y la de los alumnos, orientarlos”⁵⁵.

⁵⁵ Fernández Sierra, Juan “Evaluación del Currículum: Perspectivas Curriculares y Enfoques en su evaluación”. En Angulo, José Félix y Blanco, Nieves: Teoría y Desarrollo del Currículum, Ediciones Aligibe, Málaga, 1994.

El enfoque **formativo** se manifiesta más claramente y aumenta su efectividad cuando se plantean procesos de autoevaluación, pues los profesores, alumnos y demás estamentos se ven inmersos en la vertiente reflexiva de la práctica, poniéndose en la diatriba de tener que dar rigor al análisis de sus actuaciones y de sistematizar la vertiente crítica que, casi inevitablemente, acompaña a toda acción Fernández Sierra y Santos Guerra⁵⁶. "Los cambios que se introducen como resultado de alguna forma de autoevaluación tienen más probabilidades de mantenerse que los cambios cuya introducción haya sido negociada por alguien ajeno a la escuela⁵⁷.

Mediante la evaluación **formativa** se intenta utilizar el conocimiento para reconducir y hacer progresar las intervenciones y ayudar a los participantes a conseguir sus objetivos, de tal forma que se produzca una relación recíproca entre los evaluadores y los responsables de la acción educativa.

2.8.2. Por su Extensión u Objeto. Desde el punto de vista del objeto de evaluación se plantean, básicamente, dos estrategias para evaluar las instituciones educativas: una de carácter global, llamada evaluación institucional y otra de carácter parcial que es la evaluación de programas de formación o dependencias de la institución.

La **evaluación institucional**, implica a todos los procesos e instancias de la institución, organizada en "unidades de gestión" para hacer operativo el proceso de evaluación. La institución, en este caso, debe ser entendida como una "unidad funcional" en la que se articulan coherentemente diferentes "unidades de gestión",

⁵⁶ Fernández Sierra, J. Y Santos Guerra, M.A. Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud. Una experiencia Hospitalaria. Archidona, Aligibe, 1991.

⁵⁷ Mortimore, P. "Autoevaluación escolar", en Galton, M. y Moon, B.: Cambiar la escuela, cambiar el currículum. Barcelona, Martínez Roca, 1986, p. 234.

buscando el logro de fines comunes, que respondan al marco doctrinal asumido por la institución.

La evaluación de **programas de formación profesional**, implica una determinada "unidad de gestión" de una institución educativa. Está orientada a valorar la calidad y los logros de un programa de formación profesional (considerado como "unidad de gestión"), como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa, como del personal involucrado en él.

Considerando la extensión, independientemente de la estrategia que se adopte hay que tener presentes las recomendaciones de Fernández⁵⁸.

Ha de ser holística e integradora. Las evaluaciones de los programas puestos en marcha, de los centros donde se desarrollan y de los profesores y demás profesionales que los ejecutan son inseparables. La evaluación de los diferentes elementos que intervienen en la enseñanza ha de plantearse globalmente e integrada en un proyecto común. En la enseñanza institucionalizada, programas, centros y profesores (junto con alumnos y contexto) son sólo diferentes componentes de la vida escolar. Por ello, la evaluación ha de superar la división por sectores o ámbitos para abarcar todos los aspectos de la comunidad educativa, teniendo en cuenta el carácter sistémico de los procesos educativos que se desarrollan en el aula y en el centro educativo.

El centro, porque en él se desarrollan los programas, actúan los profesores, conviven los alumnos, se toman las decisiones más cercanas a la práctica y, por tanto, más importantes para la vida escolar cotidiana. En concreto, en el se

⁵⁸ Fernández Sierra, Juan. "Evaluación del Currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación". En Angulo, José Félix y Blanco, Nieves: Teoría y Desarrollo del Currículum, Ediciones Aligibe, Málaga, 1994.

interrelacionan todos los elementos humanos y materiales que determinan y condicionan el funcionamiento del sistema educativo.

El claustro de profesores debe ser el núcleo de irradiación de la evaluación porque estoy convencido de que sin la implicación, compromiso y responsabilidad de los docentes, individual y sobre todo, colectivamente, es imposible llevar a buen fin ninguna oferta educativa, ni acción de cualquier clase en la vida escolar. El proponer al centro como unidad básica de evaluación no significa menosprecio ni olvido de la evaluación de los demás aspectos o ámbitos del sistema educativo. Por el contrario, la evaluación de los diversos elementos que intervienen en la enseñanza institucionalizada es una tarea a la que no debemos ni podemos renunciar. Lo que defiendo es que se realice contextualizada en el ambiente socio-pedagógico en el que se concretan las ofertas y acciones educativas. Esto nos lleva al siguiente principio:

Tiene que estar contextualizada. Los planteamientos evaluativos generales y generalizables tienen poco poder para transformar las prácticas educativas. Los planes genéricos de evaluación no pueden cumplir una función educadora y tampoco, son útiles, válidos y fiables para la medición de las adquisiciones de los estudiantes.

Los proyectos de evaluación han de tener en cuenta las peculiaridades del medio social y académico en el que se realizan. "El pasar de los planteamientos teóricos y de la generalidad al ambiente entorno de aprendizaje es esencial para el análisis de la mutua dependencia entre enseñanza y aprendizaje, y para relacionar la

organización y la práctica de la instrucción con las reacciones inmediatas y a largo plazo de los estudiantes⁵⁹.

El contexto tiene otras dimensiones, que van más allá del espacio y el tiempo concreto en el que se realizan las acciones educativas, que también han de tenerse en cuenta: el contexto diacrónico (los planteamientos educativos y evaluativos que se han hecho en el marco espacial-geográfico) y el contexto sincrónico (las características político-educativas y sociales del momento). En definitiva, es preciso definir las coordenadas estructurales, espaciales y temporales en las que se desarrollan los acontecimientos a evaluar.

2.8.3. Por los participantes. Desde el punto de vista de los sujetos que evalúan, la evaluación puede ser interna o autoevaluación y externa, heteroevaluación o evaluación por pares académicos.

Se considera **evaluación interna o autoevaluación** a la aplicación de procedimientos de investigación evaluativa para la valoración de la calidad de los logros de una institución o de un programa. Es la investigación evaluativa realizada por los propios actores del quehacer educativo, tratando de responder a preguntas sobre su propio hacer, tales como: ¿existe coherencia entre qué nos proponemos y qué hacemos?, ¿estamos consiguiendo las metas propuestas? o ¿las estrategias utilizadas son las más idóneas?, etc.

La evaluación interna puede ser global o parcial, pero siempre teniendo en cuenta la complejidad de la institución ya que no se puede encontrar significado a una parte sin ubicarla en el todo.

⁵⁹ Parlett, M. y Hamilton, D. "Evaluación Iluminativa" en Gimeno Sacristán, J. Y Pérez Gómez, A.: La enseñanza: su teoría y su práctica, Madrid, Akal Universitaria, 1985, p. 457

Al momento de proyectar la evaluación interna se deben cuidar los aspectos relacionados con la cercanía o familiaridad que tienen los agentes evaluadores con la labor cotidiana, ya que a la vez que produce mayores facilidades para el análisis de los procesos o situaciones que se presentan en la institución, este ejercicio puede convertirse en una justificación de lo que están haciendo, de cómo lo están haciendo o por qué lo están haciendo.

La **evaluación externa**, surge como necesidad de complementación ante la posible justificación que se puede presentar a partir de los resultados de la autoevaluación.

La iniciativa de una evaluación externa puede venir desde la propia institución, esto implica que existe una postura abierta y positiva por parte de la institución evaluada. Cuando la iniciativa viene de una esfera de autoridad superior a la institución, el proceso puede convertirse para los miembros de la comunidad como un instrumento de control y en la justificación técnica de la toma de decisiones que puede afectar a la institución, en este caso, el desarrollo normal de esta actividad se podría ver afectado.

Con relación a los agentes que participan en la investigación evaluativa, Fernández, hace las siguientes recomendaciones:

“Ha de surgir y expandirse a base de negociación y deliberación, o sea discutida y acordada entre los promotores, evaluadores y evaluados. La negociación y deliberación no debe circunscribirse a la fase previa de la evaluación (a la del diseño y preparación), sino convertirse en una actitud constante a lo largo de todo el proceso, es decir, antes durante y después del trabajo de campo, a fin de establecer los presupuestos metodológicos y las condiciones y principios éticos por

los que han de transcurrir la obtención de datos, su análisis y discusión y la expansión social de los productos (informes, evidencias, conclusiones, descubrimientos, etc.) de la evaluación”⁶⁰.

Se trata de procurar que el máximo posible de las personas implicadas en la acción acepten la evaluación como un elemento capaz de incidir en la comprensión y mejora de la práctica educativa, al tiempo que se les garantiza el control de la información en los aspectos que puedan suponer riesgo (real o sentido) para los participantes en el objeto evaluado. Por lo tanto, la claridad, la transparencia y la honestidad serán los componentes esenciales de los procesos de negociación.

El tipo de negociación que debe llevarse a cabo en las evaluaciones educativas tiende al acuerdo intelectual entre las partes tratando de sumar esfuerzos en una tarea común: la de extraer información válida para tomar decisiones razonadas y fundamentadas, sobre los diversos aspectos de la vida escolar. La evaluación se convierte en un proceso interactivo entre los profesionales y los usuarios en el que interpretan y reconducen los compromisos que ambos tienen en las labores educativas, se intercambian informaciones y se negocian significados⁶¹.

Tanto si la evaluación es de iniciativa interna como externa, y si esa iniciativa desemboca en autoevaluación o en evaluación externa, es necesario que todos los estamentos y el máximo de los individuos que se van a ver implicados directamente en el proceso evaluador, sepan de ella, la discutan y la acepten (o al menos no se opongan frontalmente). Así pues, la participación y la colegialidad son otros dos principios irrenunciables que deben estar presentes en las evaluaciones de programas, centros y profesores.

⁶⁰ Fernández Sierra, Juan. "Evaluación del Currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación". En Angulo, José Félix y Blanco, Nieves: *Teoría y Desarrollo del Currículum*, Ediciones Aligibe, Málaga, 1994.

⁶¹ Fernández Sierra, J. Y Santos Guerra, M.A. *Ob. cit.*

Ha de potenciar la participación y el trabajo colegiado. En la enseñanza institucionalizada no sólo se producen relaciones interpersonales e intercambios entre alumnos y profesores, sino que, además, existen estamentos y grupos claramente definidos (profesores, alumnos, seminarios, departamentos, áreas, coordinaciones, órganos de gobierno institucional) que juegan un papel primordial en la vida escolar.

Es necesario que, en todas y cada una de sus actuaciones y decisiones, los diversos grupos actúen colegiadamente dando la oportunidad y procurando la participación de cada uno de sus miembros. La evaluación debe atenerse a ese mismo principio de colegialidad y participación si no quiere convertirse en una imposición (real o ficticia) de unos grupos o individuos sobre otros y perder así su potencial formativo.

Los actores de las acciones educativas tienen en sus manos las llaves de la interpretación, las claves del significado de lo que acontece. Su valoración es imprescindible para saber que es lo que está sucediendo. De esta forma la evaluación de las acciones, situaciones y fenómenos educativos que se desencadenan en la vida escolar puede dejar de ser algo extraordinario y extraño a la vida escolar y convertirse en algo cotidiano que forme parte del discurrir diario de la acción docente y discente. "La evaluación, pues, debe convertirse en una práctica interna de carácter ordinario encaminada a mejorar los fundamentos de todas aquellas decisiones que han de ser tomadas por y para las propias organizaciones escolares"⁶².

⁶² Beltrán, Llavador, Francisco y San Martín Alonso, Angel, Diseñar la Coherencia Escolar: Bases para el Proyecto Educativo, Madrid, Ed. Morata, 2000, p. 68.

Resulta obvio señalar que todo proceso que se base en la negociación y el consenso ha de ser flexible e igualitario. La rigidez de las posiciones, las reacciones autoritarias, los empecinamientos, los celos, los conceptos preconcebidos, los prejuicios y, en general, toda postura o defensa de cuestiones infundadas o no fundamentadas y de posiciones jerarquizantes, dificulta o imposibilita el entendimiento y trunca el proceso negociador y de diálogo.

2.9. Interrogantes Básicas de Evaluación

Después de haber presentado esta clasificación y en aras de acercarnos a la ubicación de nuestro trabajo daremos respuesta a una serie de interrogantes que debemos tener presentes al proponer un modelo de evaluación educativa para la Maestría en Derecho.

2.9.1. ¿Qué evaluar? La primera de estas interrogantes que se nos presenta es **¿qué evaluar?** ; en el presente trabajo el objeto a evaluar lo constituyen los aprendizajes obtenidos por los estudiantes de la Maestría y la repercusión que éstos tienen en su formación como docentes e investigadores en el campo de su disciplina. Entendiendo la formación como el "proceso de humanización que caracteriza el desarrollo individual, a medida que el ser humano se apropia de la experiencia de la sociedad a través de la cultura y de la ciencia, y participa en las prácticas de sobrevivencia y convivencia de la comunidad que hace parte"⁶³.

Para evaluar los aprendizajes en este sentido, habría que categorizar los procesos y sus resultados en las tres orientaciones que se señalan para la Maestría:

- Formación para la docencia

⁶³ Cfr. Florez Ochoa, Rafael. Evaluación Pedagógica y Cognición, México, Ed. McGraw Hill, 1999.

- Formación para la investigación
- Formación jurídica amplia, para desarrollar las actividades académicas anteriores.

Para cada una de estas esferas habrán de construirse las categorías conceptuales a evaluar, diseñar los instrumentos, seleccionar las técnicas de interpretación y análisis más apropiadas. En el entendido de que la evaluación va más allá de la rendición de cuentas sobre el caudal de conocimientos adquiridos, y de que no resulta tan fácil valorar funciones intelectuales superiores como la crítica, el análisis, la síntesis, la creación, etc., resultando aún más difícil la evaluación de las actitudes y los valores inherentes a la docencia y la investigación.

Además, en cada una de estas esferas, serán objeto de estudio: las políticas institucionales, los programas, los proyectos, los materiales y actividades directamente relacionados con la formación que pretende el programa de Maestría. Considerando para lo anterior los siguientes aspectos del proceso educativo:

Antecedentes, es decir cualquier condición existente antes de la enseñanza y el aprendizaje que pueda relacionarse con los resultados.

Transacciones, como las interacciones que se producen entre profesores y alumnos, entre los alumnos mismos, entre los alumnos y las condiciones materiales y tareas curriculares o entre los alumnos y el medio físico, social o educativo.

Resultados, que han de interpretarse en un sentido amplio, de manera que abarquen los inmediatos, de mediano y largo plazo (cognitivos, personales y comunitarios)⁶⁴.

Para lo anterior, habría que resaltar la recomendación que hace Fernández en el sentido de que la evaluación:

“debe procurar ser comprensiva y motivadora. La evaluación no puede reducirse a la medición del nivel de conocimientos adquiridos, ni centrarse únicamente en las conductas observables. Debe indagar lo que acontece en el aula, en el centro y en la vida académica y profesional de los miembros de la comunidad educativa para intentar comprender en profundidad lo que sucede, llegar hasta el fondo de los problemas, de las razones de los éxitos y los fracasos. Sólo la comprensión profunda pondrá a la comunidad educativa en disposición de proporcionar alternativas pedagógicas adecuadas a cada situación concreta”⁶⁵.

Esta comprensión requiere la indagación y evidenciación de los aciertos y errores de los programas, los centros y los órganos colegiados. La evaluación no debe ser “negativa”, es decir, no debe ir especialmente dirigida a evidenciar las deficiencias (lo que no quiere decir que las oculte) sino que ha de hacer emerger asimismo, los aspectos positivos de las adquisiciones de los alumnos, de las acciones de los profesionales y de los procesos desarrollados en las aulas y en los centros de enseñanza.

Es necesario en aras al rigor de la evaluación, tener en cuenta tanto la vertiente positiva como la negativa, pero además, infunde optimismo y motiva a los

⁶⁴ Cfr. Stake, R., “The Couterance of education evaluation” Teachers College Record 68 (7), April, 1967.

⁶⁵ Véase Fernández Sierra, Juan. Ob. cit.

responsables y usuarios. En este sentido, tan efectiva es la evidenciación y comunicación de los rasgos loables como el mostrar los desatinos, a condición de que ambos sean acompañados de explicaciones fundamentadas y de pistas que ayuden en la búsqueda de alternativas de mejoras viables.

2.9.2. ¿Cómo evaluar?⁶⁶ Una vez perfilado el qué, la siguiente interrogante que nos hacemos es: **¿cómo evaluar?** Esto es, qué técnicas y herramientas nos permitirán la obtención, procesamiento, análisis e interpretación de información, sobre la situación del programa educativo en el logro de sus objetivos en el sentido más amplio.

Considerando la característica científica de la evaluación, se puede hablar de una investigación evaluativa que concrete el proceso. Debemos entender por *investigación evaluativa* al proceso de construcción de conocimientos sobre la realidad de una institución o de un programa.

Al convertirse la evaluación en un proceso de investigación científica, responde también, a diferentes enfoques que, a su vez, utilizan procedimientos diferentes. Los principales enfoques de la investigación evaluativa son:

El cuantitativo - racional

Este enfoque utiliza procedimientos que requieren la medición y cuantificación de los fenómenos educativos. La base disciplinar de este enfoque se asienta en la psicología experimental y en la pedagogía experimental. Los objetivos que busca la

⁶⁶ Es oportuno diferenciar la evaluación de la calificación: en primer lugar la evaluación se entiende como el proceso mediante el cual se emiten juicios de valor para caracterizar los aprendizajes y aspectos psicológicos adquiridos por el alumno y la calificación es el numeral que expresa el grado en que el alumno alcanzó los objetivos educacionales de una asignatura. La calificación puede ser numérica (por ejemplo, un número en la escala de 0 a 10) o categórica (por ejemplo "acreditado" o "no acreditado").

evaluación con este enfoque están referidos a las relaciones causales entre las variables, objeto de estudio. Sus recursos metodológicos corresponden a diseños experimentales, mediante la aplicación de técnicas estadísticas que reportan datos de naturaleza cuantitativa.

El cualitativo - fenomenológico

En este enfoque cada fenómeno educativo es tratado como algo único, condicionado por las circunstancias particulares del contexto donde se produce, lo que dificulta la generalización de los resultados. Su base disciplinar nace en la sociología y la antropología. Los objetivos que busca están referidos a la descripción general de las instituciones o programas, desde la perspectiva de sus participantes. Propone la evaluación de las instituciones o programas en sus contextos, utilizando recursos metodológicos como la observación y la descripción.

Enfoque ecléctico

Este enfoque combina características y procedimientos del enfoque cuantitativo y del cualitativo. Sus objetivos están relacionados con la necesidad de aumentar evidencias en la búsqueda de relaciones causales, estudio de procesos y datos de contexto. Utiliza todo tipo de recursos metodológicos. Por la naturaleza del fenómeno que nos interesa evaluar (la formación del alumno de Maestría) y por el objetivo de orientar los resultados hacia la mejora del posgrado en la UAEM. Este será el enfoque a utilizar en el presente trabajo.

Consideraciones Metodológicas

En virtud de lo anterior, debemos tener en cuenta las recomendaciones que hace al respecto Fernández, cuando habla de la pertinencia de combinar metodologías.

Él se refiere a la coherencia que debe tener toda evaluación con relación al enfoque utilizado, menciona la coherencia con relación al enfoque epistemológico y con relación al proyecto educativo que se evalúa.

En lo epistemológico dice *"... hemos visto, al analizar algunos proyectos e instrumentos de evaluación educativa, que, a menudo, se realiza un discurso que discurre por unos derroteros y, al mismo tiempo, se elaboran instrumentos y plantea evaluaciones que van por otros bien distintos"* ⁶⁷.

"El empleo conjunto de métodos cualitativos y cuantitativos es un hecho real. La convergencia metodológica es conveniente e, incluso en algunos casos necesaria. Numerosas investigaciones y reconocidos investigadores así lo avalan (Campbell; Cook y Reichardt, ⁶⁸ Cronbach ⁶⁹. Ahora bien, en todo planteamiento evaluativo, el investigador parte de la perspectiva que él comparte y asume, y en lo que ha sido socializado. Lo que hace al emplear metodologías propias de enfoques diferentes es una simple confluencia de métodos e instrumentos para hacer más asequible y completa la recogida de datos, en aras a la consecución de los fines o intereses pretendidos; es decir, se da un diálogo o complementación técnica entre metodologías, lo que produce resultados positivos en este aspecto; pero como dice Angulo. "Aunque parezca superficialmente que se está llevando a cabo un diálogo entre metodologías alternativas, intentando convertirlas en metodología complementarias y convergentes técnicamente, lo que de verdad se hace es una adaptación, apropiación, y corrección de características y estrategias

⁶⁷ Fernández Sierra, Juan y Santos Guerra, M. A. Ob. cit.

⁶⁸ Campbell, S. "Grados de Libertad y Estudio de Casos", en: : Cook, T. D. & Reichardt, Ch. S. Métodos cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa, Morata, Madrid, 1997.

⁶⁹ Cronbach, L. Aptitudes and instructional methods, Nueva York, Irvington, 1977, citado por Elliot W. Eisner, El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa, España, Ed. Paidós, 1998, p. 64.

metodológicas en bien de la eficiencia técnica de la propia metodología de base del investigador”⁷⁰.

“Esto, no obstante, no puede ser entendido como que no hay diferencias y discrepancias epistemológicas profundas, incluso ontológicas, entre el paradigma naturalista y el positivista (en la forma de interpretar el mundo y la realidad social, de entender el conocimiento, de enfocar el trabajo científico, en la relación evaluador-evaluación, en la naturaleza de los datos, en la presentación de los resultados, en la utilización o no de interferencias causales, etc.) que hace imposible su convergencia en cuestiones o niveles más allá de lo técnico. “Los racionalistas han preferido métodos cuantitativos, mientras los naturalistas han preferido métodos cualitativos. Esta predisposición es tan intensa que el conflicto entre los dos paradigmas se ha confundido con frecuencia con el conflicto entre métodos cuantitativos y cualitativos, un error de lógica, que ha generado mayor cantidad de calor que de luz”⁷¹.

La selección de los métodos, técnicas e instrumentos de recogida de datos ha de estar en concordancia con el contenido de lo que queremos evaluar, con el contexto en el que se desarrolla la evaluación y con la finalidad que pretendemos con esa evaluación. Los métodos, técnicas e instrumentos seleccionados no son “neutrales” con respecto a la información que proporcionan. Cada método es adecuado para recoger cierto tipo de información y, al mismo tiempo, desechar otra.

En este sentido, los evaluadores han de tener claras las posiciones o perspectivas paradigmáticas en las que sustentan sus concepciones sobre la evaluación y la

⁷⁰ ANGULO, JOSÉ FÉLIX Y BLANCO, NIEVES: Teoría y Desarrollo del Currículum, Algibe, Málaga, 1994.p. 126.

⁷¹ GUBA, E.G. (1985) Tward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation. Los Angeles: Universidad de California, Los Angeles, Center for the Study of Evaluation. P. 150.

educación y, a partir de ahí, buscar las complementaciones metodológicas y técnicas necesarias y adecuadas para llevar a buen fin su trabajo, aunque no perdiendo nunca los presupuestos de los que parten.

El otro aspecto con el que necesita plantearse coherentemente la evaluación es con el proyecto pedagógico definido. Como afirma Pérez Gómez, todo proyecto de enseñanza lleva una orientación que la evaluación tiene que ayudar a realizar y que en ningún caso puede contradecir. Las funciones secundarias que la evaluación ha de cumplir no pueden interferir en el papel de orientadora y verificadora de las metas educativas perseguidas. No puede pretenderse, por ejemplo, potenciar la autonomía profesional, promover currículas flexibles, dar responsabilidad a los profesores en la gestión administrativa y pedagógica del centro y, a continuación, plantear evaluaciones externas en la que los docentes no cumplan un papel más allá de "evaluados" o "aportadores" de datos y recibidores de "consejos" de los expertos en evaluación y/o educación"⁷².

Más adelante señala:

"Cuando hablamos de evaluación cualitativa, pensamos en la utilización de variados métodos de exploración, de carácter etnográfico, como la observación participante, la entrevista en profundidad, el análisis de documentos, los diarios de investigación y de campo, etc. Pero no hemos de desestimar el empleo de métodos y técnicas cuantitativas, como cuestionarios, encuestas, escalas, etc.

Tan importante o más que emplear diferentes métodos para recoger los datos es conseguir información de diversas fuentes. En las evaluaciones curriculares (y de

⁷² Cfr. Pérez Gómez, J. . La evaluación didáctica. Modelos contemporáneos de evaluación. En Gimeno Sacristán, J. A. Pérez Gómez. (Coords). La enseñanza: su teoría y su práctica, Madrid: Ed. Akal, 1988.

sus elementos), todos los componentes de la comunidad educativa tienen algo que decir. Olvidar a cualquiera de ellos supone un sesgo informativo importante que puede desvirtuar los hallazgos de la evaluación. Hemos de tener en cuenta que lo que al evaluador le importa es conseguir información en cantidad suficiente de numerosas, independientes y fiables fuentes, de forma tal que llegue a calibrar eficazmente el status del programa, por complejo que este sea. El contraste de la información obtenida por los diversos métodos, junto con el de los datos aportados por las diferentes personas y estamentos, nos aproximarán a la realidad, a su explicación y a su comprensión de una forma altamente fidedigna"⁷³.

Con relación a la posibilidad de utilizar métodos, Ianni & Orr, señalan que:

"Habida cuenta de la complejidad de los actuales programas educativos, en especial de los que intentan innovar o reformar, es necesario para la evaluación conseguir una variedad de datos del comportamiento, interactivos, económicos e incluso políticos, cabe emplear distintos métodos para recoger y analizar estos diferentes tipos de datos. El problema metodológico implicado consiste, empero, en determinar como combinar mejor estos métodos"⁷⁴.

SIEBER, indica varios modos de emplear las observaciones de campo y las encuestas de forma compatible entre si complementándose recíprocamente el diseño o las debilidades metodológicas. Aunque Sieber consideró explícitamente sólo las técnicas de observación de campo y de encuestas, su pensamiento puede

⁷³ Stake, R. Ob. cit.

⁷⁴ IANNI, FRANCIS & ORR, MARGARET, "Hacia un Acercamiento entre las Metodologías Cuantitativas y Cualitativas", en: Cook, T. D. & Reichardt, Ch. S. Métodos cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa, Morata, Madrid, 1997

extrapolarse a otros métodos de recogida de datos, tanto cualitativos como cuantitativos⁷⁵.

Los métodos de campo pueden servir como antecedentes a una encuesta, al proporcionar una familiaridad con el medio sobre el que se están llevando a cabo las encuestas, mediante el desarrollo de una relación con los que son objeto de la encuesta y a través de la realización de un trabajo exploratorio que resulta necesario para comprobarla previamente. La observación de campo puede ampliar la estructura teórica del análisis de encuesta y validar sus resultados. Por ejemplo, cabe emplear los métodos de campo para ilustrar hallazgos y para aclarar respuestas ambiguas o estimulantes. Los métodos de campo pueden complementar además un diseño experimental.

DENZIN indica unos medios más formales de combinar los métodos a través de la "triangulación" de las técnicas de investigación. Un investigador examina un problema o unos problemas desde tantas perspectivas metodológicas como le resulte posible, cada método implica una línea de acción diferente hacia la realidad y, por eso, cada uno revelará diferentes aspectos de ésta, muy a la manera en que un caleidoscopio, según el ángulo en que se sostiene, revela al observar diferentes colores y configuraciones de los objetos⁷⁶.

2.9.3. ¿Para qué evaluar? La última interrogante que plantearemos dentro del proceso de evaluación **¿para qué evaluar?** Es quizá una de las más importantes ya que sin una orientación clara de hacia donde se pretende llegar poco importa la forma en que se haya definido el qué y el cómo.

⁷⁵ Sieber, 1973.

⁷⁶ Denzin, N.K. The Research Act: Atheoretical Introduction to Sociological Methods, New York, Ed. McGrawhill, 1978, p. 292

Como se ha venido exponiendo, líneas arriba, el objetivo básico de la investigación evaluativa debe estar orientado a la búsqueda de aquellos aspectos de una institución o programa educativo que inciden en su funcionamiento y eficacia, que por su estado actual deban ser mejorados. Además la información adicional que oriente el sentido de las innovaciones o cambios que se requieran para la mejora.

Esta orientación de la evaluación de instituciones y programas educativos, sin duda preponderante en el momento actual, hace que en los planteamientos de las evaluaciones se pierda cierto interés en las relaciones causa efecto entre variables de entrada y de proceso con los resultados, y se aumente el interés por el contexto concreto en que se evalúa, con sus características, fenómenos y procesos interactivos. Además hay que evaluar los problemas de la institución y ver qué fuerzas y recursos tiene para resolverlos⁷⁷.

Actualmente es una necesidad que los programas educativos se estén evaluando constantemente, para conocer sus debilidades y fortalezas y establecer programas de remedio para corregirlas, solo así podemos estar a la vanguardia en la materia educativa.

La última recomendación que hace Fernández, respecto a las características que debe reunir toda evaluación, anotamos:

Toda evaluación encierra en sí misma una importante dimensión ética. El para qué evaluar es, en educación, más importante que el qué o cómo evaluar. La evaluación no debe ser un arma coercitiva, de presión, de control impositivo, demostradora de quién tiene la autoridad y el poder, sino, un acto de reflexión

⁷⁷ ESCUDERO ESCORZA, TOMÁS. Enfoques Modélicos y Estrategias en la Evaluación de Centros Educativos, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza. Mimeo. 1993.

compartida a partir de los datos recolectados, con la intención de ofrecer mejor servicio a las personas y a la sociedad⁷⁸.

La recogida de datos no debe violentar el desarrollo de la actividad educativa ni la tranquilidad personal y profesional de los individuos. Debe respetar las peculiaridades y circunstancias específicas de las personas y velar por la confidencialidad de los datos, la imparcialidad de los juicios y la independencia de criterio y actuación, tanto de los profesores, alumnos y demás individuos y colectivo, como de los evaluadores. Sin olvidar el derecho de todos ellos a ser escuchados y tenidos en cuenta, no sólo en el momento de ofrecer la información, sino, especialmente, a la hora de su interpretación.

En esta línea, los evaluadores han de replantearse críticamente los sistemas de evaluación que ponen en marcha, los métodos empleados para recoger los datos y los instrumentos utilizados. Han de preguntarse sobre si dichos instrumentos y métodos miden lo que se pretende medir y si tienen capacidad para ofrecer información de calidad que les permita, a ellos, emitir juicios razonados sobre la marcha de la vida escolar, en ese momento y contexto peculiar y, a los agentes educativos y sociales, participar en el debate y reorientar la acción educativa.

Hasta este momento se reconoce en la evaluación educativa un aspecto importante que forma parte ya de la agenda de las instituciones educativas del país. La preocupación por la evaluación ha sido tema de reflexión desde un principio quizás en un primer momento a manera de interrogantes solo se cuestionaba el qué hacer y cómo hacer de una educación dentro de las instituciones educativas; sin embargo para fortuna estas interrogantes abrieron el espacio suficiente para evolucionar hacia una evaluación del aprendizaje que era

⁷⁸ Fernández Sierra, Juan. Ob. cit.

entonces el resultado de la memorización y de los sistemas tradicionales de la enseñanza, por fortuna hoy en día se evalúa no solo qué se hace, o el aprendizaje de los alumnos, sino que se toman en consideración otros elementos importantes que intervienen en el proceso, por ejemplo: planes y programas de estudios lo que conocemos como evaluación curricular; evaluación de docentes, evaluación institucional, evaluación de centros educativos. Llegando así a visualizar una evaluación de contexto, que permite un mejor acercamiento con cada uno de los problemas que rodean a la educación.

Para avanzar en el caso del presente trabajo es importante asentar que la evaluación ya comentada en el capitulo anterior, es necesario enmarcarla en lo que son las Instituciones de Educación Superior (IES), más concretamente en una institución de este nivel como lo es la propia Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México y sus estudios de posgrado, ya que de lo anterior depende el seguimiento de la investigación que se presenta.

Por lo que es de suma relevancia tratar en el siguiente capítulo que es la educación superior, cuál es su condición y su origen en el contexto mexicano, así como cuál es la relación de las IES con los estudios de posgrado.

2.10. La Medición y Evaluación del Aprendizaje

Ahora revisaremos algunos conceptos básicos relacionados con este trabajo. Para

ello seguiremos a Anastasi⁷⁹; Nelson⁸⁰; Thorndike⁸¹; Karmel⁸²; Bloom⁸³; López Suárez⁸⁴.

La medición puede entenderse como un proceso mediante el cual se contesta a las preguntas ¿Existe?, ¿Cuánto? En la mayoría de los fenómenos estudiados científicamente la medición está implícita en el proceso de observación. De hecho en un sentido amplio, la medición puede realizarse directamente por los órganos de los sentidos sin necesidad de apoyo alguno.

Pero ¿cómo medir el aprendizaje? Para contestar a esta pregunta emplearemos conceptos elementales de enseñanza sistematizada. Todo proceso de enseñanza-aprendizaje es, en principio, un proceso intencionado. La intención se expresa en los objetivos de aprendizaje que se definen. Un objetivo de aprendizaje es un enunciado que expresa operacionalmente la conducta que se espera que el discente sea capaz de exhibir al término del proceso. Por otra parte para completar el proceso es necesario abordar la siguiente idea.

La evaluación, por su parte, puede definirse como un proceso integral, sistemático y continuo que, basado en mediciones y estimaciones, permite determinar hasta qué grado fueron logrados los objetivos de aprendizaje preestablecidos, especialmente aquellos que nos indican, en qué términos de conductas, lo que el alumno debe saber o saber hacer.

⁷⁹ Véase Anastasi, A.: Test Psicológico, Ed Aguilar, España, 1966, Citado por Lucas Guzmán Rosas, Evaluación del Aprendizaje para el primer grado de la Licenciatura en Derecho, de la Universidad Autónoma del Estado de México (tesis de Maestría en Derecho de la UAEM), Facultad de Derecho, 1995, pp. 10-15.

⁸⁰ Véase Nelson, C. Principios de la Medición en Psicología y Educación, Ed. El Manual Moderno, México, 1980, Citado por Lucas Guzmán Rosas, Ob. cit.

⁸¹ Véase Thorndike, R. y Hagen, E. Test y Técnicas de Medición en Psicología y Educación, Ed. Trillas, México, 1979. Citado Idem.

⁸² Véase Kramel, L. J. Medición y Evaluación Escolar, Ed. Trillas, México, 1978, Citado Idem.

⁸³ Véase Bloom, B. Et al. Evaluación del Aprendizaje (Parte General), Ed. Troquel, Buenos Aires, 1977, Citado Idem.

⁸⁴ Véase López Suárez, A. La Computación y el Currículum de la Primaria Mexicana, Tesis de Doctor en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. División de Estudios de Posgrado de la UNAM, 1993, Citado Idem.

Finalmente, la Evaluación puede definirse como un proceso que integra mediciones y estimaciones para determinar el grado en que se lograron los objetivos de aprendizaje, detectar y proponer soluciones a las fallas encontradas.

2.11. Los Momentos de la Evaluación

La evaluación del aprendizaje puede realizarse en tres momentos:

a) Evaluación diagnóstica o de entrada: es aquella que se realiza antes de iniciar el proceso, con el fin de determinar quiénes ingresan, si tienen o no los pre-requisitos necesarios para entrar al curso. Esto permite al profesor no perder el tiempo con objetivos que el discente ya domina, ni arriesgarse a fracasos por suponer que domina objetivos que realmente no domina.

b) Evaluación formativa o de tránsito: es la que se realiza durante el proceso mismo y tiene como fin ir evaluando el logro de objetivos intermedios, de manera que se detecten fallas y se corrijan durante el desarrollo del curso. En sentido estricto, cumple una función de retroalimentación.

c) Evaluación sumaria o de salida: se realiza al término del curso, con el propósito de emitir una valoración total sobre el aprendizaje logrado⁸⁵.

Por la naturaleza de este trabajo, centraremos la atención en la evaluación sumaria, ya que nos interesamos en proponer un instrumento para evaluar el aprendizaje del alumno, al término del primer grado de licenciatura en Derecho.

⁸⁵ Guzmán Rosas, L., Ob. cit., pp. 10-11.

2.12. Los Ámbitos de la Evaluación

Por el ámbito de su acción, la evaluación puede clasificarse en tres tipos:

a) Evaluación atómica. Consiste en evaluar los elementos atómicos del proceso. Por el elemento atómico entendemos aquel en que la práctica ya no conviene disgregar en otros más simples.

b) Evaluación molecular. Que abarca agrupaciones de átomos, por ejemplo unidades de una signatura.

c) Evaluación molar. Que abarca agrupaciones de moléculas, generalmente el curso completo (lo que se conoce como evaluación final del curso).

Los términos atómico y molecular se utilizan constantemente en las teorías de evaluación educativa⁸⁶.

En este trabajo nos interesamos por la evaluación molar, puesto que nos interesa evaluar el aprendizaje terminal del primer semestre de la Maestría en Derecho, toda vez que se analice un semestre, el cual sirve de ejemplo para aplicarlo a los demás que integran el plan de estudios correspondiente.

2.13. La Interpretación de la Evaluación

Respecto a la forma de interpretación de la ejecución del discente, podemos identificar dos tipos de evaluación:

⁸⁶ Idem.

a) Evaluación por criterio. La ejecución del discente se analiza por separado, sin recurrir a parámetros para compararla contra la de otros alumnos. Generalmente consiste en calcular la proporción de objetivos logrados y transformar el coeficiente a una escala dada (por ejemplo, nuestra escala de 0 a 10 puntos). La evaluación por criterio es más usada y la más rudimentaria. Cuando decimos que un discente obtuvo 6.7 en la escala de 0 a 10, realmente lo que queremos decir es que el logro de 67% de los objetivos propuestos.

b) Evaluación por norma. La ejecución del discente es interpretada comparándola con parámetros de su grupo de referencia. Asumiendo un modelo de distribución de probabilidades (generalmente el gaussiano) se establecen intervalos en la abscisa (cuyas áreas correspondientes se llaman normas) y se ubica al discente en la que le corresponde conforme al puntaje obtenido, lo que proporciona una interpretación objetiva y clara de su ejecución. Generalmente se definen 5 normas: deficiente, bajo, medio, alto y superior.

Es claro que la evaluación por norma proporciona mucho más información que la simple calificación obtenida por criterio, aunque ésta última resulta esencial para la primera.

En la Facultad de Derecho, por tradición se aplica la evaluación por criterio a los alumnos que cursan la Maestría, porque no se han desarrollado otros medios de evaluación. En este trabajo nos interesa únicamente analizar la medida en que se lograron los objetivos de aprendizaje, por lo cual también centraremos la atención en la evaluación por criterio.

2.14. Las Funciones de la Evaluación

Por último, se puede identificar, desde un particular punto de vista las funciones generales de la evaluación, en el contexto de trabajo que se desarrolla en la forma siguiente:

- a) detectar deficiencias en el aprendizaje, de manera que puedan diseñarse los programas de remedios adecuados.
- b) detectar deficiencias en el proceso enseñanza, de manera que puedan aplicarse estrategias para mejorarla.

Ambas nos interesan en este trabajo, pues este sistema que propondremos permitirá mejorar tanto la enseñanza como diseñar programas de remedio para el aprendizaje.

2.15. El Modelo de Evaluación del Aprendizaje

Para diseñar un sistema de evaluación del aprendizaje requerimos de un modelo teórico-metodológico que oriente nuestro trabajo. López Suárez, ha propuesto un modelo que seguiremos en esta sección, adaptándolo a las necesidades de nuestro estudio.

PRIMER PASO: Construcción del mapa de objetivos.

A partir de los programas oficiales de las asignaturas que definimos se construirá el mapa de objetivos terminal de una asignatura del primer semestre. Este mapa deberá indicar, en resumen cuáles son los aprendizajes que el alumno debe poseer al término de haber cursado la asignatura de Teoría General del Derecho.

SEGUNDO PASO: Tabla de especificaciones.

Como un modelo adecuado, definiremos con qué tipo de reactivo debe ser evaluado cada objetivo del mapa. Esta tabla indicará concretamente cómo construir los reactivos que contendrá el test.

TERCER PASO: Banco de reactivos.

Siguiendo la tabla de especificaciones, se construirán los reactivos. El conjunto de ellos conformará el banco de reactivos. Debe observarse que este banco puede ser útil para muchos propósitos, además de los que persigue este trabajo. Lo discutiremos en su oportunidad.

CUARTO PASO: Validación de contenidos⁸⁷.

Finalmente se definirá cuál debe ser la estructura del test. Es decir, cómo seleccionar los reactivos y cómo ordenarlos para construir el test⁸⁸.

Este es el modelo teórico-metodológico que seguiremos en este trabajo.

2.16. La Enseñanza del Derecho

El Derecho es un producto de la vida social, ya que nace con la misma sociedad y ésta es dinámica y compleja. En este capítulo seguiremos a Fix-Zamudio⁸⁹; Witker⁹⁰ y Bielsa⁹¹. En nuestro país, la enseñanza del Derecho es muy joven,

⁸⁷ López Suárez, A., Citado por Guzmán Rosas, L., Ob. cit. p. 13.

⁸⁸ El término test, puede utilizarse, como examen, ya que es un instrumento psicométrico que se utiliza para medir aprendizajes y, en ocasiones, aptitud educacional.

⁸⁹ Cfr. Fix-Zamudio, H. Metodología, Docencia e Investigación Jurídica, Ed. Porrúa, México, 1988.

⁹⁰ Cfr. Witker, J. Metodología de la Enseñanza del Derecho, Ed. UAEM., México, 1982.

⁹¹ Cfr. Bielsa, R. Metodología Jurídica, Ed. Castellví, Argentina, 1960.

actualmente se sigue cuestionando si la enseñanza debe ser predominante teórica o si es preciso asentarla en la práctica de los conocimientos, esto ha dado lugar a apasionados debates, puesto que los autores se inclinan por uno o por otro, es recomendable que se busque un equilibrio entre los dos métodos, ya que la preeminencia de uno u otro sistema dependerá del tipo de profesionistas que se pretenda preparar. En este rubro se deben establecer cursos superiores de enseñanza del Derecho de cada una de las materias de la Maestría, con objeto de formar profesores en el área jurídica para contar con una plantilla de catedráticos especialistas y que repercuta en el nivel académico. Witker, menciona que cuando se habla de una pedagogía jurídica, se está haciendo mención a cambios que operan tanto en los contenidos informativos como en la metodología de la enseñanza, y tener presente que nada valdría una reforma metodológica, sin hacer sustanciales variaciones en los objetivos que una facultad se trace, en los planes, programas y en los métodos de evaluación⁹². Por otro lado hay conciencia que la enseñanza tradicional debe ser superada, y que se requiere hacer sustanciales reformas en los estudios jurídicos, hasta hoy ha sido la clase magistral, sin embargo no todo es malo, hay que rescatar lo que sirva y proponer métodos de enseñanza más objetivos para que se ajusten a la realidad, aplicando nuevos métodos de enseñanza se podrían alcanzar los objetivos del aprendizaje planteados en el plan de estudios de la Maestría en Derecho.

En los comentarios anteriores se resume que la enseñanza del Derecho, carece una pedagogía definida⁹³, solo se concretan a dar una serie de reflexiones de los problemas pedagógicos, siendo una disciplina con mucha historia. Los estudiosos del Derecho no se han preocupado por la enseñanza de la profesión, y sólo se

⁹² Cfr. Witker, J. Ob. cit.

⁹³ Al hablar de una pedagogía definida, no estamos refiriendo que no existe una pedagogía especial para enseñar el derecho, hay que poner en juego todos nuestros conocimientos pedagógicos y didácticos para facilitar el del aprendizaje del Derecho a los alumnos.

concretan a mencionar que se han usado métodos tradicionalistas que no tienden a mejorar la enseñanza del Derecho, ya que la enseñanza tradicional debe ser superada, a través de metodologías activas de aprendizaje, por lo que podemos resumir que el Derecho se ha impartido con la tradicional clase conferencia. Sin embargo nuestra Maestría en Derecho de la Facultad de Derecho de la UAEM ha dado los primeros pasos en la enseñanza del Derecho, a la fecha contamos con un currículum ya que entre otros objetivos se busca un orden curricular más congruente para los contenidos propios de la disciplina, y reforzar aquellos que resultan fundamentales para la formación del maestro e investigador para incrementar nuevos temas que vayan surgiendo del avance social, científico y tecnológico que vive el mundo en los últimos años. En este currículum se tiene una concepción pedagógica del proceso enseñanza-aprendizaje en el campo del derecho⁹⁴.

2.17. El Sistema de Enseñanza

Los planes de estudio de las tres especializaciones y la Maestría fueron diseñados para operar bajo dos condiciones básicas:

1. Su organización es en ciclos semestrales. Desde el propedeútico hasta el último semestre el alumno habrá de inscribirse al paquete de asignaturas que componen cada ciclo, en función de la serie definida para cada plan de estudios. No podrá optar por asignaturas que no corresponden a su historia académica. En términos

⁹⁴ Véase el currículum de la Maestría en Derecho, y en el se insertan los distintos planes de estudios (especialidades y Maestría). De este modo se puede optimizar el aprovechamiento de los recursos docentes, técnicos y materiales y se puede ofrecer al estudiante una considerable flexibilidad curricular mediante la elección supervisada por tutores de asignaturas optativas de entre una miscelánea.

del artículo 155° del Reglamento de Facultades y Escuelas Profesionales⁹⁵, se trata de planes de estudios rígidos.

2. Funcionará con el sistema de enseñanza presencial. El alumno debe asistir a clases conforme a los calendarios y horarios regulares y cumplir mínimo de asistencia establecidos por la Institución.

2.18. El Sistema de Evaluación del Aprendizaje

EVALUACIÓN DE INGRESO

La evaluación de ingreso al posgrado tendrá por finalidad determinar si los aspirantes disponen de las características y antecedentes necesarios para cursar los estudios de posgrado, específicamente la Maestría en Derecho.

REQUISITOS A CUBRIR. Además de los establecidos para cada programa, se deben de cubrir los siguientes requisitos: legales y administrativos que se estimen necesarios, el aspirante deberá entregar:

- a) Carta en la que exprese sus motivos para cursar los estudios de posgrado.
- b) Currículum Vitae, que contenga los datos necesarios de su historia personal en los aspectos:

- Escolar: estudios cursados desde el nivel básico,
- Académico: experiencia docente, en investigación y extensión, y
- Profesional: actividades laborales no académicas

(Todo ello con documentos probatorios).

⁹⁵ Reglamento de Facultades y Escuelas Profesionales, Ob. cit.

SUFICIENCIA ACADÉMICA. Después de cubrir los requisitos anteriores, el aspirante deberá demostrar que cuenta con los conocimientos previos necesarios para cursar el programa a que aspire. Para hacer esto, tiene dos opciones:

a) Presentar y aprobar con calificación mínima de 7.0 puntos en escala de 10, los exámenes de suficiencia correspondientes a cada una de las asignaturas propedéuticas del programa.

b) Si no se opta por los exámenes de suficiencia, o en caso de que se presenten y no se aprueben, el aspirante podrá cursar las asignaturas propedéuticas; si no aprueba éstas, no podrá ser aceptado.

La Facultad estudiará y dictará⁹⁶ sobre cada caso. Cuando proceda, extenderá una Carta de Suficiencia Académica al aspirante, con la que podrá tramitar su inscripción al programa solicitado.

EVALUACIÓN DE TRÁNSITO

La evaluación del aprendizaje en cualquier asignatura se realizará por el profesor responsable del curso, pero siempre deberá orientarse a determinar la medida en que el alumno logró los objetivos planteados en el programa de asignatura vigente. Además de la evaluación anterior, los profesores deben calificar los cursos mediante trabajos escritos comprensivos, que versen sobre algún tema de interés para el alumno, siempre que sea congruente con los contenidos del programa cursado. Esto se considera particularmente útil para incentivar a los estudiantes a desarrollar hábitos y habilidades de investigación. Se recomienda que los trabajos

⁹⁶ La Dirección de Control Escolar de la Coordinación de Estudios Avanzados de la Facultad de Derecho de la UAEM, con el objeto de no llenarse de documentos en su archivo, se ha determinado que lo más práctico es contar con un solo expediente académico, y este le podrá servir para ingresar a cualquier nivel de posgrado; cuando falte algún documento sólo se requerirá para completar el expediente, para demostrar que se tiene un expediente completo se le extenderá una carta de suficiencia académica.

de investigación que desarrolle el alumno, deben apegarse al proyecto de investigación que el alumno este desarrollando durante el programa de posgrado; esta actividad garantizaría que el alumno al término de los estudios de Maestría egrese con la tesis de grado.

La calificación mínima para acreditar la asignatura será de 7.0 en escala de 10. No existirán evaluaciones extraordinarias, de segunda oportunidad, ni de regularización.

Para fines de investigación educativa, el profesor deberá proporcionar al final de cada curso un reporte de calificaciones y datos referentes al desempeño de cada alumno. Para esto la Coordinación de Estudios de Posgrado deberá proporcionarle las formas necesarias.

EVALUACIÓN DE EGRESO

MAESTRÍA EN DERECHO. Cuando el alumno cubra la totalidad de créditos correspondientes a las asignaturas del plan de estudios, podrá recibir su certificado. Entonces el egresado deberá someterse a una evaluación de su aprendizaje terminal. Los resultados también podrán ser utilizados por el Comité de Currículum, para fines de investigación educativa y diagnóstico del perfil de egreso.

Para recibir el grado de Maestro en Derecho, el candidato deberá cubrir el procedimiento y requisitos que se establezcan en la reglamentación respectiva. En cualquier caso, es indispensable que presente una tesis de investigación que deberá ser individual y tendrá que defenderla ante un jurado en un examen de grado.

2.19. El Sistema de Evaluación Curricular

INTEGRACIÓN DEL COMITÉ DE CURRÍCULUM. Se integrará un Comité responsable de seguimiento y evaluación continua del currículum de posgrado.

El Comité se formará por nueve miembros, designados por el Consejo de Gobierno de la Facultad.

Todos los integrantes del Comité deberán ser integrantes del cuerpo académico del posgrado.

En el Comité deberá estar el decano de la Facultad.

FUNCIONES DEL COMITÉ DE CURRÍCULUM DEL POSGRADO

a) coordinar su trabajo con el Comité de Currículum de Licenciatura, para revisar y ajustar semestralmente los sistemas de admisión al posgrado.

b) promover, coordinar y realizar estudios continuos para detectar necesidades de actualización profesional y formación a nivel de posgrado.

c) integrar y mantener actualizada la bitácora curricular del posgrado, registrando en ella los cambios que se realicen a los programas de asignatura y las líneas de investigación, así como los principales resultados de la investigación curricular.

d) mantenerse al tanto de los cambios e innovaciones que se produzcan en el campo del Derecho.

e) promover un diagnóstico curricular integral del posgrado cuando egrese la primera generación de Maestría.

f) recomendar a los consejos de la Facultad cuando se estime conveniente reestructurar el currículum.

g) revisar semestralmente los programas de asignatura.

h) revisar semestralmente las líneas de investigación de la Facultad⁹⁷.

2.20. El Sistema Tutorial en la Evaluación Educativa

La tutoría en los estudios de posgrado en la educación superior en México.

El sistema Tutorial en la educación superior mexicana, en específico dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México, se ha venido practicando desde los inicios de la década de los años cuarenta. Las tutorías se han desarrollado con diferentes intensidades de forma natural. Su aplicación se dio inicialmente en el posgrado, particularmente en la Facultad de Química.

Desde 1970, en el nivel de posgrado, el sistema Tutorial consiste en responsabilizar al estudiante y al tutor, del desarrollo de un conjunto de actividades académicas y de la realización de proyectos de investigación de interés común. Apenas inicia sus estudios, la investigación se convierte para el alumno en el centro de su programa particular que concluye con la formulación de una tesis para obtener el grado correspondiente.

⁹⁷ Véase. El Currículum de Posgrado, Ob. cit.

Las experiencias que se han tenido con las tutorías han influido, en los reglamentos que sobre el tema han surgido en la UNAM, y que han configurado el conjunto de ordenamientos legales del posgrado. Por ejemplo, el Doctorado en el Instituto de Química, desde 1941, se realizó con la participación de un tutor por cada estudiante. Convertida en un hecho cotidiano.

En la vida académica de la Facultad de Química a partir de 1965, la tutoría alcanzó rango legal, al ratificarse con la aprobación de las Normas Complementarias al Reglamento General de Estudios de Posgrado en 1980.

Además, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, la participación del tutor como guía del alumno, quedó establecida en los planes de estudio desde 1970, en cuatro programas de Maestría y en cuatro Doctorados.

En la Maestría y el Doctorado en Bioquímica, hacia 1964, se reconoció que la calidad de un programa de posgrado depende de la excelencia de sus tutores, por lo que se usa la selección de éstos se realizaba mediante un serio análisis de su productividad científica. Hacia 1980, la Facultad de Química, en sus Normas Complementarias al Reglamento de Posgrado, incorporó los aspectos de organización administrativa Tutorial, se establecieron listas de tutores acreditados por el Consejo Interno de la División de Posgrado, quien constata bianualmente que los investigadores se mantengan activos y lleven a cabo el proceso de graduación conforme a la normatividad. En 1986 se creó un Comité de Selección de Tutores, específico para el nivel de Doctorado.

Como casos sobresalientes, la Facultad de Química, la de Ciencias Políticas y el Colegio de Ciencias y Humanidades empezaron a mostrar la gran potencialidad de la tutoría en el nivel de posgrado.

OBJETIVOS DEL SISTEMA TUTORAL

El establecimiento de un sistema institucional de tutoría responde a un conjunto de objetivos relacionados con la integración, la retroalimentación del proceso educativo, la motivación del estudiante, el desarrollo de habilidades para el estudio, el trabajo, el apoyo académico y la orientación. Estos objetivos son los siguientes:

OBJETIVOS GENERALES

1. Contribuir a elevar la calidad del proceso formativo en el ámbito de la construcción de valores, actitudes y hábitos positivos y a la promoción del desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes, mediante la utilización de estrategias de atención personalizada que complementen las actividades docentes regulares.
2. Revitalizar la práctica docente mediante una mayor proximidad e interlocución entre profesores y estudiantes para que, a partir del conocimiento de los problemas y expectativas de los alumnos, generar alternativas de atención e incidir en la integridad de su formación profesional y humana.
3. Contribuir al abatimiento de la deserción, y evitar la inserción social de individuos sin una formación acabada y con graves limitaciones para su incorporación al mercado laboral y con altos niveles de frustración y conflictividad.
4. Crear un clima de confianza que, propiciando el conocimiento de los distintos aspectos que pueden incluir directa o indirectamente en el desempeño escolar del estudiante, permita el logro de los objetivos del proceso educativo.

5. Contribuir al mejoramiento de las circunstancias o condiciones del aprendizaje de los alumnos a través de la reflexión colegiada sobre la información generada en el proceso Tutorial.
6. Permitir que las IES cumplan con la misión y objetivos para los cuales fueron creadas (eficiencia, pertinencia...).

OBJETIVOS DE INTEGRACIÓN

1. Desarrollar la capacidad del estudiante para asumir responsabilidades en el ámbito de su formación profesional.
2. Fomentar el desarrollo de valores, actitudes y habilidades de integración al ámbito académico, por medio de estímulos que sean de interés para estudiante y se incorpore a equipos de trabajo (grupos colaborativos).

OBJETIVOS DE RETROALIMENTACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO

1. Retroalimentar a los cuerpos académicos de la institución con relación a las dificultades o mejoras posibles, identificadas en el proceso Tutorial.
2. Retroalimentar a la institución respecto a las acciones convenientes para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir del conocimiento de las prácticas educativas de sus profesores.
3. Proponer modificaciones en la organización y programaciones académicas, a partir de las problemáticas vinculadas a acciones detectadas en el proceso Tutorial.

OBJETIVOS DE MOTIVACIÓN

1. Mejorar la actitud del estudiante hacia el aprendizaje mediante el fortalecimiento de los procesos motivacionales que favorezcan su integración y compromiso con el proceso educativo.

OBJETIVOS DE DESARROLLO DE HABILIDADES

1. Estimular el desarrollo de la capacidad de decisión del estudiante a través del análisis de escenarios, opciones y posibilidades de acción en el proceso educativo.
2. Apoyar al alumno en el desarrollo de una metodología de estudio y trabajo que sea apropiada a las exigencias de la carrera que estudia, estimulando el desarrollo de actitudes de disciplina y de rigor intelectual.
3. Fomentar el desarrollo de la capacidad para el autoaprendizaje con el fin de que los estudiantes mejoren su desempeño en el proceso educativo y en su futura práctica profesional.
4. Estimular en el estudiante el desarrollo de habilidades y destrezas para la comunicación, las relaciones humanas, el trabajo en equipo y la aplicación de los principios éticos de su profesión.

OBJETIVOS DE APOYO ACADÉMICO

1. Ofrecer al alumno apoyo y supervisión en temas de mayor dificultad en las diversas asignaturas.

2. Aprovechar las oportunidades derivadas del uso de nuevas tecnologías, en el diseño y aplicación de estrategias de aproximación entre estudiantes y profesores que propicien un mejor clima en el proceso de enseñanza aprendizaje y un mayor conocimiento de los problemas y expectativas de los alumnos.
3. Propiciar el uso de nuevas tecnologías a través del diseño de estrategias orientadas al logro de mejores niveles de aprovechamiento escolar y a la consolidación de habilidades de comunicación escrita, sin menoscabo de la interacción profesor-alumno.

OBJETIVOS DE ORIENTACIÓN

1. Orientar al alumno en los problemas escolares y/o personales que surjan durante el proceso formativo (dificultades en el aprendizaje en las relaciones maestro – alumno; entre alumnos; situaciones especiales como discapacidad, problemáticas personales, familiares, etc.) y, en su caso, canalizarlo a instancias especializadas para su atención.
2. Colaborar con otras instancias escolares para proporcionar la información oportuna que permita a los alumnos la toma de decisiones académicas, el uso adecuado de los servicios y apoyos institucionales, así como la realización de trámites y procedimientos acordes a su situación escolar.
3. Informar y sugerir actividades extracurriculares (dentro y fuera de la institución) que favorezcan un desarrollo profesional integral del estudiante.

LAS DIFERENCIAS ENTRE LA TUTORÍA, LA ASESORÍA Y LOS PROGRAMAS PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DEL PROCESO EDUCATIVO.

LA ASESORÍA ACADÉMICA

Como se mencionó anteriormente, la asesoría académica es una actividad cotidiana en las IES. Esta actividad es distinta a la tutoría y se ofrece a los estudiantes en varias modalidades:

a) Asesoría académica, de apoyo a las unidades de enseñanza aprendizaje que imparte el personal académico. Consultas que brinda un profesor (llamado para este fin asesor), fuera de los que se considera su tiempo docente, para resolver dudas o preguntas a un alumno o grupo de alumnos, sobre temas específicos que domina. La asesoría suele ser poco estructurada, es decir, tiene lugar a solicitud del estudiante cuando éste la considera necesaria.

La tarea del asesor consiste básicamente en que el estudiante o el grupo de estudiantes logren aprendizajes significativos a partir de una serie de estrategias que el asesor aplica, tales como la reafirmación temática, la resolución de dudas, la realización de ejercicios, la aplicación de casos prácticos, los intercambios de experiencias, la exposición y la sistematización del conocimiento.

La asesoría constituye una práctica cotidiana por parte de todos los profesores. Supone la presencia de un asesorado, un asesor, un contenido académico por desarrollar, un requisito formal por cumplir y las interacciones que entre ellos se dan.

b) Dirección de tesis. Orientación y apoyo metodológico que propone el tutor al alumno para llevar a cabo su trabajo de tesis.

Es importante que el alumno no se sienta solo y sepa que el asesor conoce y tiene un cierto dominio de los problemas teóricos más importantes de la disciplina; o

maneja un marco teórico suficientemente amplio que le permite orientarlo en el tema de tesis elegido, como también referirlo con quien domina determinados temas en específico, cuando esto sea necesario.

La dinámica de la tarea de dirección de tesis consiste en que el estudiante se responsabiliza, junto con el asesor, del desarrollo de una serie de actividades académicas en el marco de un proyecto de investigación en el que ambos tienen un interés común. En los estudios de posgrado, desde el inicio, tal como se señaló en el segundo capítulo, la investigación ocupa un lugar central en el programa de cada alumno, la cual, al ser concluida en forma de tesis, permite la obtención del grado correspondiente.

La dirección de tesis implica algunas exigencias para los profesores que fungen como asesores, entre ellas se encuentran:

Para Licenciatura:

1. Poseer, al menos, el grado de licenciatura.
2. Estar dedicado a actividades académicas o profesionales relacionadas con la disciplina de la licenciatura de que se trate.
3. Tener una producción académica o profesional reciente, de alta calidad.

Para Maestría:

1. Poseer el grado de Maestría o Doctorado.

2. Estar dedicado a actividades académicas o profesionales relacionadas con la Maestría.

EVALUACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE LA ACCIÓN TUTORAL

Las dificultades que enfrentan los tutores para llevar a cabo las actividades Tutorales deben ser atendidas por la instancia encargada de la coordinación del programa si se quiere que éste funcione en forma adecuada.

Por lo anterior, se sugiere aplicar de manera periódica un cuestionario para identificar los problemas que pudieran obstaculizar el logro de los objetivos del programa y darles una atención inmediata.

EVALUACIÓN DE CARÁCTER CUALITATIVO REALIZADO, A TRAVÉS DE REUNIONES SEMESTRALES O ANUALES CON LOS TUTORES, CON EL FIN DE DETECTAR PROBLEMAS Y SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL SISTEMA.

La posibilidad de mantener una dinámica de mejora de la acción Tutorial descansa en la reflexión y discusión colectiva de las experiencias acumuladas. Los resultados procesados por sistemas escolares y la información derivada de la aplicación de los instrumentos citados en los puntos anteriores sólo son insumos necesarios para este trabajo colegiado. Por lo anterior, se recomienda realizar reuniones semestrales o anuales con todos los tutores participantes en el programa para recoger sus impresiones y experiencias sobre puntos como los siguientes:

- Dificultades del proceso de acción Tutorial.
- Resolución de problemas académicos de los alumnos.

- Mejora global del desempeño del estudiante.
- Mejora de la capacidad del alumno para asumir las tareas que implica su formación.
- Impacto de la actividad Tutoral en el fortalecimiento institucional.

Es obvio que la agenda de estas reuniones depende de las características de cada institución y del programa mismo. La importancia de las mismas reside en la posibilidad de recoger propuestas para mejorar la acción Tutoral y establecer la forma de llevarlas a la práctica. Si se toma la decisión institucional de asumir un programa de tutoría será muy útil considerar desde el principio los mecanismos de retroalimentación adecuados.

EVALUACIÓN DE LA FUNCIONALIDAD DE LA COORDINACIÓN (ORGANIZACIÓN ACADÉMICA Y ESCOLAR)

La funcionalidad de la coordinación también debe ser objeto de evaluación. De esta forma, los actores y los integrantes de las instancias que participan asumirán el compromiso colectivo de avanzar hasta lograr un proyecto incluyente cuyo impacto fortalecerá la formación integral de los alumnos y el quehacer académico. La evaluación de la funcionalidad de la coordinación del programa implica valorar los siguientes aspectos:

- Comunicación entre todos los miembros de los resultados de la evaluación.
- Retroalimentación de los resultados de la evaluación del desempeño Tutoral.
- Objetividad en la evaluación del desempeño Tutoral y de los resultados.

- Solución de problemas en el proceso Tutorial.
- Nueva toma de decisiones democráticas.

LA EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE TUTORÍA PARA EFECTO DE LA PROMOCIÓN O EL RECONOCIMIENTO DEL DESEMPEÑO DENTRO DE LA TRAYECTORIA ACADÉMICA.

Aunque la tutoría⁹⁸ es, sin lugar a dudas, una modalidad de la práctica docente, si se desea que esta actividad se incorpore plenamente a la cultura de los profesores universitarios es necesario concebir mecanismos para su reconocimiento como un componente esencial de la trayectoria académica.

Probablemente, algunas instituciones contemplan en su normatividad las actividades de tutoría a los alumnos. En caso contrario, será muy importante establecer, con absoluta claridad, que tener un nombre académico implica tanto horas dedicadas exclusivamente a la docencia frente a grupo, como tiempos en los que deberán desarrollarse actividades de apoyo académico, tales como la asesoría a los alumnos o la tutoría.

Se parte entonces de la necesidad de que la tutoría académica sea incorporada como una actividad ordinaria, curricular, debidamente estructurada y por tanto considerada para efectos de promoción o reconocimiento dentro de los instrumentos legales de las instituciones de la educación superior.

⁹⁸ Para fomentar la cultura en actividades de tutoría, actualmente se desarrolla un curso en el Instituto de Investigaciones Jurídicas, para que los docentes que estén involucrados en esta actividad, se preparen y adquieran elementos de juicio y ponerlos en práctica con los alumnos.

Por lo anterior, la evaluación de las actividades de tutoría, se debe realizar a través de encuestas a los alumnos que se benefician de la misma o mediante mecanismos de seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes que participan en este programa. Sus resultados deben tener un impacto en la evaluación general de todas las actividades académicas del profesor y en la evaluación del desempeño docente.

Las estrategias para su incorporación dentro del conjunto de actividades del personal académico pueden ser de distintos tipos, tales como la asignación de un tiempo definido con un horario y una ubicación precisa, en los cuales el profesor deberá estar disponible para la atención de los alumnos (tutoría individual o en pequeños grupos). Es importante recordar que se propone la dedicación de una hora al mes por alumno asignado para su tutoría.

La atención de grupos especiales para la superación de deficiencias previas (desarrollo de habilidades, cursos remediales en asignaturas básicas, hábitos de estudio, etc.) al no corresponder el concepto de tutoría, se considerarán dentro de las actividades docentes regulares.

La asesoría de tipo grupal, como mecanismo de transición, en tanto se alcanza un programa incluyente en el que con la participación de todos los profesores de carrera se logre brindar una atención personalizada a todos los estudiantes, supondrá la asignación de un número de horas determinado a la semana (por ejemplo, 2 horas), y no la asignación de tiempo por alumno. Conviene recordar que de las ocho horas mensuales asignadas en este caso, se esperaría que el tutor se reúna dos horas con el grupo y, en las seis horas restantes, se dedique a la atención individual de los alumnos que se identifiquen como de alto riesgo respecto a sus posibilidades.

Por último insistimos que la tutoría hoy en día representa una prioridad para del proceso enseñanza-aprendizaje, en las instituciones de educación superior, en el nivel de posgrado ya que se da un encuentro entre un tutor y un tutorado dando lugar a una relación social, en este sistema permite tener una relación individualizada y genera una comunicación, con el propósito de mejorar la calidad y la oportunidad de los mensajes que se intercambian en una relación bilateral entre el tutor y el tutorado y se garantiza un mayor rendimiento escolar y eleva la calidad en la educación y abate los índices de reprobación y deserción. Por otro lado este tipo de actividades académicas, también representan una modalidad en el campo de la evaluación del aprendizaje.

CAPÍTULO TERCERO

LA EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA MAESTRÍA EN DERECHO

En este capítulo se aborda la necesidad de formación del alumno de posgrado (Maestría) para la educación superior, los problemas y factores que repercuten en esta área; se presentan los estudios de posgrado como alternativa para la formación de recursos humanos para la docencia, se analiza el caso de la Facultad de Derecho de la UAEM, más adelante se hacen algunos señalamientos sobre la evaluación de la práctica docente, enfatizando su aplicación en el contexto institucional, donde se desarrollará el proyecto, objeto del presente trabajo.

3.1. La formación de personal académico

El problema de la formación de profesores en la Maestría ha sido un tema de vigencia permanente en la educación intencionada y sistemática. En la actualidad ha cobrado una peculiar importancia, dada la situación, en extremo crítica, en que se encuentra la educación en todas partes y a todos niveles.

En la enseñanza superior, pináculo del sistema de enseñanza, este problema se ha agudizado, entre otras cosas por el incremento de la demanda, proporcionalmente mayor en este nivel que en los anteriores; por el elevado costo de la preparación profesional y, quizá lo más grave, por la ineficiencia terminal de los egresados en

cuanto a su adecuación a los requerimientos laborales y a las demandas socioculturales.

La preocupación por satisfacer las necesidades, vivamente sentidas, de una educación universitaria que atienda a los niveles de calidad sin descuidar los aspectos cuantitativos, hace volver los ojos hacia el profesorado. Además, el impacto de la revolución científico-tecnológica, generada en gran parte dentro de las instituciones de enseñanza superior, ha hecho conscientes a las Universidades de la inercia de sus sistemas y de sus métodos de enseñanza. Al evaluar su funcionamiento y su organización con criterios internos y externos, la crisis de la Universidad se hace patente.

Uno de los elementos clave del problema lo constituye la enseñanza y, en concreto, los agentes de la enseñanza, es decir el claustro de profesores.

3.2. La Necesidad de Formación del Personal Académico: Obstáculos y Dificultades

En este apartado haremos una serie de reflexiones para mejorar la formación del personal docente.

3.2.1. Factores Sociales. La clara conciencia de la necesidad de la formación del docente universitario es un hecho reciente. Surge de la confluencia de factores diversos que van desde aquellos originados por la sociedad global, de tipo socioeconómico y político fundamentalmente, hasta aquellos estrictamente académicos.

La Universidad actual es objeto de demandas, de expectativas, de críticas y de otras presiones e influencias por parte de diversos grupos y sectores de la

sociedad. Distintos autores han asignado diversos papeles a esa institución, conforme a la perspectiva de análisis que cada uno emplea. Estos van desde la autoeliminación de la Universidad y su recreación en la sociedad, hasta su refuncionalización, atendiendo a las necesidades concretas que afronta el país. El interés por la Universidad no hace más que denotar la conciencia creciente de que ésta tiene un determinado papel que cumplir en la sociedad y de que, además la Universidad es especialmente sensible a los problemas que vive la sociedad global.

En las últimas décadas aparecen demandas específicas, objetivas y subjetivas, que afectan a la Universidad y que plantean, directa o indirectamente, la necesidad de la formación docente.

Entre las demandas objetivas que la sociedad hace a la Universidad y que inciden en la necesidad de formación docente, se encuentran la incorporación masiva de estudiantes a la institución, el problema del empleo en el ámbito profesional y la urgencia de profesionales mejor preparados para desarrollar su labor. La expansión y masificación de la educación superior responde entre otros factores, a la presión de grupos sociales, particularmente de las capas medias de la población para recibir educación, y a la necesidad por parte del Estado de responder, aunque sea parcialmente, a tal presión.

El fenómeno, relativamente reciente, de la devaluación de la educación⁹⁹, no atenúa la presión que se ejerce sobre la Universidad, sino por lo contrario, la acentúa en la medida en que se exige -cada vez más- una mayor escolaridad en el mercado de trabajo. Íntimamente relacionando con lo anterior, por el desempleo y subempleo crecientes que padecen muchos profesionales, se dan presiones sobre

⁹⁹ La devaluación educativa es un fenómeno que preocupa a toda la comunidad universitaria y en el mercado de trabajo, ya que cuando egresan los alumnos difícilmente ingresan a obtener una fuente laboral.

la Universidad a fin de que ofrezca trabajo, al menos en parte, a sus propios egresados, estas situaciones colocan a las instituciones en la necesidad de habilitar a un gran número de estudiantes de Maestría que, en muchos casos, son incorporados de manera acelerada. El problema no se reduce ciertamente a la necesidad de propiciar y buscar la formación de los docentes sino que también toca otros aspectos organizativos de la vida académica en general; por ejemplo, los relativos a los mecanismos de participación de los profesores en los niveles académicos de institución.

En el nivel superior, la labor docente se está convirtiendo cada vez más en una fuente de trabajo, en una profesión para un número cada vez mayor de egresados universitarios. A pesar del alto número de profesores de asignaturas, se observa una cierta tendencia a la ampliación y consolidación del profesorado de carrera. De alguna manera se está gestando un proceso de profesionalización del trabajo académico universitario, lo que significa que la principal fuente de ingresos, si no la exclusiva, de este sector es precisamente su trabajo como profesor de medio o de tiempo completo. Este hecho, entre otros, plantea la necesidad de profesionalizar la enseñanza en el sentido de hacer del docente un profesional de la misma, con una formación especializada para enfrentar su tarea.

Entre las demandas subjetivas que inciden en la necesidad de formación docente, podemos enunciar la presión de profesores, estudiantes y de organizaciones universitarias, para el establecimiento de programas y acciones orientados a la superación académica de la institución. La atención a la formación del personal académico se vuelve prioritaria, pues se reconoce que el elemento humano es fundamental en todo proceso social educativo.

Las demandas que los profesores hacen a la Universidad sea, en forma individual o colectiva organizada, con el objeto de lograr mejoras académicas y participación en la vida institucional, contribuyen a que la institución perciba la importancia de este sector y reconozca la necesidad de atender sus planteamientos.

3.2.2. Factores Académicos. Entre los elementos académicos que se han conducido a percibir la necesidad de formación de personal académico, se encuentran los relativos al aprovechamiento escolar, así como los relacionados con los planes y programas de estudio. En relación con el aprovechamiento escolar, los índices de deserción y reprobación llegan a ser alarmantes en algunas escuelas y facultades. Se sabe que inciden en él múltiples aspectos, entre otros, podemos mencionar causas como el bajo nivel económico, social y cultural de los afectados, factores nutricionales y psicofisiológicos en general, derivados en parte de aquéllos, además de causales propiamente pedagógicos dentro de las cuales la acción educativa del profesor es un elemento relevante.

La situación de los planes y programas de estudio, por su parte, hacen evidente la necesidad no sólo de personal especializado que pueda intervenir en el diseño de aquéllos, sino también de un cuerpo docente capacitado para participar en su definición, interpretación y adecuación a las necesidades concretas de sus estudiantes. De otra manera, las acciones encaminadas al diseño y/o el rediseño de los planes y programas de estudio y las propuestas alternativas de trabajo académico, se encuentran con serios problemas que van desde la necesidad de personal especializado que genere y guíe tales reformas, hasta la posibilidad de que el profesorado asuma el papel que supuestamente le exigen esos cambios. No sólo se trata de reducir el problema a una cuestión de mera capacitación, es necesario, en forma paralela, establecer una política académica que fomente y propicie la participación de los profesores en la vida institucional.

Por otro lado, el desarrollo de la ciencia y de la tecnología obliga a la Universidad a actualizar a su personal académico. De otra manera, la formación del estudiante es ya obsoleta antes de su egreso. La caducidad del conocimiento también ocurre en el campo educativo, con lo que este problema se hace más complejo. No sólo se trata de formar profesores que conozcan y actualicen su área específica de conocimientos, sino de actualización también en los avances de las disciplinas educativas. Es decir, que su capacitación esté apoyada en un proceso permanente de superación en las áreas psicopedagógicas y didácticas, en un proceso permanente de formación y actualización académica, científica y de desarrollo humano.

3.2.3. Problemas que enfrenta la tarea de Formación de Personal Académico. El hecho de que sea evidente la necesidad de formación docente no facilita necesariamente la tarea. Existen factores de diversa naturaleza que, en su mayor o menor medida, la limitan, entorpecen e incluso llegan a impediría. Entre ellos cabe destacar los de orden cultural y tradicional, fundamentalmente los que se refieren a la concepción del estudiante y del profesor respecto del aprendizaje; los derivados de la organización académica-institucional y los relativos a la conceptualización de la docencia universitaria.

a) Factores de tipo cultural-tradicional que enfrenta el trabajo de formación de profesores.

A pesar de que la Universidad medieval otorgaba y exigía a sus catedráticos la *licentia docenti*, no podemos afirmar que las Universidades hayan abordado el problema de la formación propiamente pedagógica de sus profesores. El problema del aprendizaje y la enseñanza no fue visto como tal durante mucho tiempo, bastaba que el futuro maestro dominara su materia y asimilara el método

tradicional, que era simplemente aquel que habían aprendido por sus maestros en el transcurso de su formación profesional. Así su capacitación docente se concebía, en todo caso, como algo inherente al aprendizaje del área de que se trata. La preparación de profesores, tal como actualmente la conocemos, es relativamente reciente y no surge precisamente de las necesidades del sistema de educación superior, sino del desarrollo y expansión de la escuela primaria; porque en este tipo de instituciones se preparan profesionalmente a profesores y difícilmente son improvisados. En las instituciones superiores no se exige una formación pedagógica para desarrollar la docencia; en algunas instituciones ya se ha analizado este problema y para atenuarlo se han creado programas de formación docente.

La revisión de los currícula de las distintas carreras que ofrecen las Universidades mexicanas hacen evidente esta concepción, a pesar de que en algunos casos un campo importante de trabajo de los egresados lo constituye la docencia. La Maestría, que tiene como una de sus finalidades explícitas la formación de maestros, tampoco ha proporcionado una capacitación suficiente al respecto.

Si analizamos esta situación con mayor detenimiento podemos apuntar, a nivel hipotético, varios supuestos, tanto en relación con el estudiante, como con el profesor de educación superior.

En cuanto al primero, creemos¹⁰⁰ que subyace la idea de que la etapa educativa termina con la niñez; de que el aprendizaje es un problema de las primeras etapas

¹⁰⁰ Es una idea equivocada porque el aprendizaje se adquiere en todas las fases del desarrollo humano y no precisamente en la niñez, por consecuencia el docente debe tener una formación pedagógica para elevar el aprendizaje significativo en el alumno. Por otra parte los cursos de formación docente a los que nos hemos referido anteriormente resultan un acierto.

del desarrollo humano y que en este sentido no hay mucho que hacer por el joven y el adulto, o bien que éstos cuentan con los elementos necesarios para emprender su aprendizaje, o que es inútil intentar cualquier tarea educativa a esa edad. Quizá también subyace el supuesto de que, dado que la función del nivel superior es la formación de profesionales, lo importante es la transmisión de un saber específico. Esto sólo exigiría del profesor el dominio de ese saber y, por parte del estudiante, únicamente requeriría interés y voluntad para abordar las tareas. En todo caso, el asunto se reduce a un problema de disciplina y de voluntad: es necesario desarrollar hábitos de orden y de trabajo, de rigor y precisión en las tareas científicas.

En relación con el aprendizaje subyacen, a veces de manera contradictoria, diversos supuestos: se desconoce que, independientemente de la edad, el proceso básico es el mismo; que el aprender no es un problema solamente intelectual; que el hombre no aprende "reflejando" la realidad, copiándola, y que no basta, en todo caso, la "voluntad" o el interés, en tanto que estas últimas también son conductas que aparecen, o no, dependiendo de un sinnúmero de factores; siendo alguno de ellos los económicos y sociales, ya que estos afectan en gran parte el problema del aprendizaje porque no cuentan con los recursos para sufragar sus estudios y esto genera a la larga deserción escolar.

En el mismo sentido, se olvida también que los aprendizajes y las experiencias de aprendizaje previas conforman una determinada disposición a la posibilidad de incorporar nuevos objetos; se desconoce el fundamento interpersonal de todo proceso de conocimiento, el papel fundamental que tiene el profesor en el vínculo del estudiante con el objeto de aprendizaje, ya se trate de un aprendizaje presente o de futuros aprendizajes.

Si bien el estudio de estas situaciones ha hecho evidente una serie de problemas en torno a la enseñanza universitaria, el proceso de incorporación de tales planteamientos se torna a veces lento y difícil. Porque no está reglamentada la formación didáctica del docente cuando se integra a la cátedra universitaria, por lo que es menester exigir el dominio de los programas que se van a impartir, pero además tener experiencia docente, solo así podemos elevar el nivel educativo, independientemente de los sistemas de evaluación que se están proponiendo.

b) Problemas derivados de la organización académica que inciden en la formación docente.

Estrechamente vinculado con lo anterior, la organización académica y la vida "educativa" de las instituciones tampoco favorece mucho la formación del profesorado. En realidad, ésta debía ser un proceso permanente que surgiera del esfuerzo conjunto de la institución o dependencia, de las áreas académicas o claustros de profesores, organizados de la manera que se juzgara pertinente. Sin embargo, lo que se observa es una disociación muy seria entre lo académico y lo administrativo propiamente dicho, entre los niveles de planeación y los de ejecución, porque no se le dota de la infraestructura académica para desarrollar su labor. La posibilidad de que los profesores discutan los problemas que afrontan cotidianamente es escasa, porque se carece de programas económicos para un buen desarrollo, la institución generalmente no los fomenta, pero muchos docentes tampoco los consideran importante. Porque varios no viven de su actividad docente solo la toman como un complemento económico; quizás porque el salario del docente le es insuficiente y desmotivante ya que difícilmente podrían vivir en forma desahogada¹⁰¹. El problema se diluye en responsabilidades

¹⁰¹ Es importante que evalúen la Instituciones de Educación Superior, para establecer programas de incremento de personal de carrera, pero que los sueldos suficiente para vivir de la docencia. Y con ello se podría garantizar un buen desarrollo académico.

individuales: el profesor que tiene problemas con su grupo, es el único responsable, el único, en todo caso, que sabe cómo resolverlos.

La organización académica, al hacer recaer sobre los profesores, en lo individual, las tareas de enseñar, materias o asignaturas, conlleva el riesgo de fragmentar el proceso de conocimiento y así mismo de atomizar las funciones académicas, con la consecuente confusión y dispersión del esfuerzo y de la atención de los estudiantes. Ocurre con frecuencia que los profesores desconocen el plan de estudios y los objetivos generales de la carrera que imparte la escuela donde enseñan; en esas condiciones, difícilmente pueden adecuar e intencionalizar su enseñanza y su actividad académica. Todo docente que se integre a la educación superior debe tener la misma congruencia en el dominio de la materia que va a impartir para lo cual, sería importante que fuera evaluado por la academia y con ello garantizar un buen aprendizaje al alumno.

Las instituciones educativas o dependencias académicas deben procurar y propiciar la mayor coherencia posible en el nivel de su organización. Esto implica un esfuerzo permanente de comunicación con el personal académico, porque en gran parte de ellos depende la calidad académica por lo que será necesario que conozcan ampliamente el currículum y comprometerlos a tener una participación activa y comprometida con la institución. Uno de los problemas centrales consiste, sin duda en los planes y programas de estudio; en la necesaria coherencia entre las materias o asignatura de un mismo plan y dentro de éstas mismas. Tal cosa supone criterios de organización y de estructuración curricular, así como criterios de orden metodológico que deben ser conocidos, analizados y aceptados por el personal académico, a fin de que exista una base común mínima de intencionalidad.

Todo esto plantea la necesidad de formación no sólo del personal docente, sino también del personal que tiene bajo su responsabilidad tareas académicas y administrativas.

c) El problema de la conceptualización de la formación docente.

Otro rubro del problema lo constituye la necesaria teorización del problema propiamente educativo y del problema de la formación del personal académico universitario; el docente deberá involucrarse en la práctica docente y en la investigación para que tenga la capacidad y el compromiso de predicar con el ejemplo.

No pretendemos afirmar, por lo señalado anteriormente, que basta someter al profesor a un programa escolarizado. Si bien es importante su asistencia a cursos, seminarios, conferencias y otras actividades similares, un programa de formación¹⁰² docente debe estar inscrito en un proceso más amplio de superación académica que contemple la solución de los problemas institucionales. Estos problemas no se encuentran separados o desvinculados entre sí; el paulatino avance en uno de ellos puede repercutir en el proceso global.

Emprender un programa de superación docente exige reflexionar sobre la docencia universitaria que pretendemos, sobre todo en lo que hace a tres aspectos: la docencia, como actividad que intentamos mejorar; el profesor de enseñanza superior, que es el sujeto hacia el que va encaminado nuestro esfuerzo, en cuanto agente de ese proceso y; el grupo o equipo que ha de coordinar y llevar adelante las tareas de superación docente.

¹⁰² Ya se ha comentado en varios foros la necesidad de establecer un programa de formación docente, porque es un programa de contingencia que nos permite formar paulatinamente al claustro académico.

Con relación al primer aspecto, es necesario preguntarnos por qué queremos mejorar la acción de nuestros docentes, cómo es su práctica y cómo querríamos que fuera. Estas preguntas conllevan aspectos de tipo teórico y valorativo que nos conduce a plantearnos qué es la docencia, qué implica, qué factores o elementos están presentes en ella, cuáles son sus finalidades, qué áreas o campos del conocimiento pueden presentar aportes valiosos para su desarrollo y cuál es el papel o importancia de sus distintos componentes. En fin, que tipo de docencia es conveniente y viable en nuestras instituciones.

Con relación al segundo, las interrogantes se orientan en dos niveles: por una parte, cuál es la situación real del docente y qué perfil de docente se busca en términos de conocimientos, habilidades y actitudes; por otra, cuáles son las implicaciones que para un trabajo de formación de profesores trae consigo el que éstos sean adultos y con una mayor o menor experiencia en la docencia.

Derivado de lo anterior, queda por plantear y resolver el tercer problema: a quién compete y bajo qué mecanismos es posible la formación del personal académico. Dada la complejidad del hecho educativo, el avance y los aportes de diversas disciplinas y áreas del conocimiento humano al estudio del mismo, es necesario que las instituciones cuenten con personal especializado en este campo. Las características que ha de tener el equipo que emprende tal tarea, y los vínculos que éste ha de buscar con los profesores y demás instancias institucionales, implican una respuesta tanto educativa, propiamente dicha, como de política académica de la institución.

La resolución de este problema en sus tres aspectos deberá integrar, o al menos contemplar, toda la gama de dificultades y limitaciones de la situación concreta que viven cotidianamente los profesores.

3.3. Consideraciones Generales sobre la Tarea de Formación de Personal Académico

Necesariamente, en algún campo de la actividad profesional, o en alguna área o sector del conocimiento, el ejercicio de la docencia supone implícitamente una interdisciplinariedad interna y requiere de ella, ya no sólo como exigencia para el tratamiento adecuado de la situación educativa sino también, y sobre todo, por la conexión y modificación recíproca que se establece en el vínculo de un campo determinado del saber con el conocimiento propiamente educativo. Por consiguiente, es necesario establecer programas de formación del personal académico que contemplen no sólo la adquisición y dominio de conocimientos y habilidades propias de un quehacer profesional determinado, sino también la adquisición y el dominio de un marco teórico de referencias de la docencia universitaria y de la educación, así como el desarrollo de las habilidades y actitudes educativas. También el posgrado debe ser un alternativa para la formación de académicos de alto nivel profesional.

La formación educativa del personal académico debe abordarse desde una perspectiva intra e interdisciplinaria, dada la multiplicidad de elementos y factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la complejidad de su análisis bajo diversas perspectivas o dimensiones, así como por las implicaciones pedagógicas que pueden encontrarse de ese análisis en la práctica educativa.

Es importante que se procure la vinculación de la práctica docente con el proceso de formación de manera que, por una parte, la práctica de la docencia se convierta en campo de investigación y de experimentación, así como en campo de formación, con criterios y expectativas nuevos. Importa de igual modo, que el proceso de formación consista fundamentalmente en la reflexión sobre las

condiciones y situaciones concretas de la práctica docente. Sólo así puede concebirse la práctica académica de docencia e investigación como punto de partida, como referencia permanente y como término de la formación del personal académico.

Es necesario que la formación del personal académico para el ejercicio de la docencia se desarrolle en situaciones de docencia. El proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se intenta la formación de profesores, ha de ser concebido como un "espacio" amplio en donde el educador se confronte consigo mismo y con otros, donde pueda contrastar sus propias concepciones y experiencias, donde pueda asumir roles diversos que propicien la ruptura de estereotipos y posibiliten nuevos aprendizajes¹⁰³. Se trata pues de propiciar un "campo de experiencias" en las relaciones con otros profesores, con los coordinadores de las actividades académicas e incluso con los mismos estudiantes. En este tipo de situaciones puede encontrarse el germen y la posibilidad de que los profesores asuman su tarea con una actitud creativa y científica, y de que puedan investigar su propio trabajo.

Es importante el reconocimiento de papel del personal académico universitario dentro de las instituciones de enseñanza superior. Este reconocimiento nos lleva a afirmar que su formación no puede reducirse a un programa de capacitación desvinculado del conjunto de la institución y de sus funciones y tareas propias. En este sentido, es necesario propiciar condiciones para que los profesores puedan actuar discutir y encontrar o proponer soluciones a los problemas que se afrontan. De esta manera puede garantizarse un proceso de formación permanente del personal académico dentro de las situaciones y condiciones cotidianas. Es

¹⁰³ También se debe preocupar por desarrollar la comunicación para que se desarrolle el intercambio de ideas con el alumno y la clase sea mas activa e interesante y propiciar en el alumno la reflexión.

necesario vincular al alumno de Maestría con la práctica docente a través de programas de adjuntías¹⁰⁴, mediante los cuales el alumno es evaluado durante el proceso de formación docente.

3.4. Los Estudios de Posgrado como Alternativa para la Formación de Profesores

Hemos hablado en los capítulos anteriores que la Maestría en Derecho es una alternativa para formar docentes del más alto nivel dentro de un campo de conocimientos, con capacidades de investigación e innovación técnica y metodológica y también introducirlos a la investigación.

3.4.1. Naturaleza del posgrado. El posgrado en México, se ubica en el tipo de educación superior, corresponde al máximo nivel de estudios que se pueden realizar en las instituciones de este país. La función formal del posgrado en México, como en muchos otros países, ha sido de corte académico, es decir, la de formar cuadros para las propias instituciones de enseñanza superior, y como función colateral se ha atendido a la formación de profesionales de alto nivel.

Tradicionalmente el posgrado se ofrece en tres opciones: Especialización, Maestría y Doctorado, teniendo como objetivo:

“Formar recursos humanos de la más alta calidad que profundicen y amplíen el conocimiento y la cultura nacional y universal para desarrollar la ciencia, la tecnología y las humanidades, así como para transformar e innovar los aparatos

¹⁰⁴ El programa de adjuntías, actualmente no está reglamentado, pero es importante porque una vez regulado podrán tener la oportunidad de practicar los futuros docentes.

educativo y productivo de bienes y servicios, en aras de atender y satisfacer las necesidades de desarrollo del país”¹⁰⁵.

Las políticas más frecuentes relacionadas, directa e indirectamente con la formación docente a nivel universitario son: el apoyo a la creación de posgrados en todas las áreas de conocimiento, los programas de becas de posgrado, el financiamiento de cursos de actualización, el patrocinio de centros de formación en el país y el impulso a la investigación educativa que se vincula con los problemas de la formación y la docencia.

La creación y promoción de estudios de posgrado, sobre todo de Maestrías en general y de educación en particular, y el programa de becas institucionales que en muchos casos los acompaña, son una estrategia indirectamente vinculada con la formación de profesores. Lo anterior se basa en la afirmación de algunos organismos públicos y Universidades de que este tipo de estudios formales cumple, entre otros, con el objetivo de formar docentes de alto nivel.

Acerca de los posgrados podemos identificar un primer problema que consiste en que lo que se da como contenido pedagógico - didáctico tanto como complemento a Maestrías disciplinarias como Maestrías en educación, no constituye una visión totalizadora de la práctica docente. En la mayoría de los casos esta formación se reduce a elementos de la tecnología educativa. Este punto de vista se ubica en la discusión que aparece en diversos ensayos acerca de si la formación puede reducirse a “capacitación” o debe entenderse como “preparación integral” del docente, lo que implica una multiplicidad de enfoques y factores.

¹⁰⁵ SEP. Programa Nacional de Posgrado, 1989-1994, p. 40.

Otro problema se refiere a que tal vez no basta con transformar contenidos pedagógico-didácticos que se imparten, a fin de que éstos no se limiten a la tecnología educativa, sino que también es necesario modificar una serie de factores que inciden en el trabajo docente. Además, no es lo mismo enseñar una ciencia que otra, problemática que debería influir en los contenidos pedagógicos de los programas de formación.

3.4.2. El Posgrado en Derecho de la UAEM. La evolución del currículum del posgrado en la Facultad de Derecho de la UAEM puede dividirse en tres etapas, a las que, convencionalmente, llamaremos surgimiento, la primera reforma; la segunda reforma; y la época actual.

El surgimiento (1976-1980). Los primeros cursos de posgrado comenzaron a dictarse en agosto de 1976 con un plan de estudios que no contó con la aprobación oficial, sino hasta dos años después, cuando en mayo de 1978 el Consejo Universitario acordó reconocer la existencia de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho y de la Maestría en Derecho, y validar los estudios que se habían venido realizando en ella. La Maestría en Derecho se implantó de facto, tuvo ingreso en dos promociones –1976 y 1977- y, después de recibir la aprobación oficial por el Consejo Universitario, desapareció también de facto.

La primera reforma (1980-1986). El 31 de marzo de 1980 el Consejo Académico de la Facultad aprobó la primera reforma curricular formal del posgrado. Entonces se crearon cuatro programas de Especialidad, cuatro de Maestría y uno de Doctorado. Sin embargo, el Doctorado nunca funcionó y las Maestrías realmente acabaron fundiéndose en una sola: La Maestría en Derecho.

La segunda reforma (1986-1993). Este modelo, que es con mucho el más definido y conceptualmente claro de los que hasta entonces habían existido, contemplaba un ciclo propedéutico, seis Especialidades y una Maestría. Tanto en esta como en la reforma anterior el posgrado se cursaba sin considerar la independencia entre niveles educativos, es decir, la Maestría y la Especialidad se cursaban en un solo paquete. El alumno tenía que cursar dos años después de la licenciatura, al término del primero obtenía el diploma de especialista en alguna de las áreas jurídicas y concluyendo el segundo año el certificado de estudios de Maestría.

La época actual (1993 a la fecha). Después de revisar los planes y las estrategias instrumentadas a lo largo de 17 años, se presenta un nuevo modelo curricular, bajo un esquema de independencia entre niveles, que contempla la puesta en marcha de tres programas de especialización y un programa de Maestría, este último de carácter general y con ejes de formación definidos hacia la docencia y la investigación en el campo del Derecho¹⁰⁶.

Atendiendo a los proyectos de instrumentación del posgrado, definidos en 1993, se inician los trabajos para el diseño del programa de Doctorado que culminan con la elaboración de un documento que fue aprobado por el Consejo Universitario en febrero de 1997, e inició sus actividades con el ciclo propedéutico en septiembre de 1999, cabe señalar que para este programa se cuenta con el apoyo de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México¹⁰⁷.

3.4.3. El caso de la Maestría en Derecho de la UAEM. Por ser de interés para el desarrollo del presente trabajo se describen las características del programa de

¹⁰⁶ Véase Currículum del Posgrado de la Facultad de Derecho de la UAEM, Ob cit.

¹⁰⁷ Idem.

Maestría, ya que en él se instrumentará el modelo de evaluación que se trabaja. Posteriormente me referiré de manera particular en los instrumentos de evaluación.

3.4.3.1. Conceptualización de la Maestría. El documento curricular que orienta el funcionamiento del posgrado en Derecho de la UAEM, contiene una descripción genérica de las características del Maestro en Derecho.

“El Maestro en Derecho está capacitado para desarrollar las actividades académicas del más alto nivel en el campo de su disciplina. Dispone de un conocimiento extenso e integral en cuanto al origen, desarrollo, avances e impacto de los sistemas jurídicos sobre la sociedad. Estudia los paradigmas existentes, los analiza y evalúa su grado de validez y ámbitos de aplicación, colaborando además a su apropiación por la comunidad mediante acciones de extensión.

Dispone de una formación metodológica avanzada, lo que le permite iniciarse en la investigación jurídica de alto nivel. Asume el compromiso de participar en el desarrollo del conocimiento y en su aplicación al avance y mejoramiento del ejercicio de su profesión, atendiendo prioritariamente a las necesidades que le plantea su entorno institucional, regional y nacional.

Tiene, además, una sólida formación en metodología educativa aplicada al Derecho, que lo capacita para la docencia especializada en esta disciplina en cualquiera de los niveles de la educación. Participa en proyectos de investigación, innovación y desarrollo educativo en el campo jurídico”¹⁰⁸.

¹⁰⁸ Currículum de posgrado, Ob. cit. p. 62.

A partir de esta conceptualización se definieron los objetivos generales del programa y los contenidos que, estructurados en áreas curriculares, harían posible su logro.

Aquí, abordaremos las cuestiones inherentes a la formación de profesores pretendidos por la Maestría a través del área de docencia jurídica, sus acciones, estrategias y proyectos de instrumentación para tal propósito. En el capítulo III, abordaremos lo correspondiente a la formación para la investigación.

Para la instrumentación del programa se propusieron algunos proyectos, entre ellas se encuentra el diseño de un sistema de evaluación docente, y uno para el aprendizaje, mismos que a la fecha se encuentran en desarrollo y las acciones derivadas de ellos se aplican de manera asistemática, para no esperarnos hasta su culminación porque nos encontraríamos desfasados cuando estos se hayan terminado.

El hecho de que una gran mayoría de los alumnos participantes en el programa, no cuenten con experiencia docente, y la dificultad, o poca disposición, para incorporarse como docente en algún nivel, ha propiciado que se incorporen las adjuntías en el nivel de licenciatura, como actividad de aprendizaje obligatoria para el desarrollo del área de docencia.

Como ya se ha mencionado en el capítulo primero, las acciones planteadas y la necesidad de evaluarlas se inscriben en el contexto de la institución donde se inserta el programa de Maestría. Esto es, el impacto que se tenga en ella repercutirá necesariamente en el nivel de licenciatura que requiere de personal altamente calificado para afrontar los retos del nivel, en la propia Maestría que se

retroalimentará para mejorar la calidad educativa, y en el doctorado, que tendrá los aspirantes potenciales con las características que requiere.

3.5. La Evaluación de la Docencia en el Nivel Posgrado

En nuestro caso, la evaluación de la docencia adquiere especial relevancia y dimensiones diferentes, por un lado nos encontramos con la evaluación de los docentes responsables de los cursos propios de la Maestría¹⁰⁹ y por el otro, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos que participan en el posgrado y, que como parte importante de su formación tienen que demostrar una serie de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes relacionados con este campo. Es decir, el área curricular de la Maestría para la formación de docentes.

Lo anterior nos lleva a diferenciar la evaluación de la docencia y hacer planteamientos para cada una de las esferas de la evaluación docente en nuestro programa. Es decir, por un lado se trata de evaluar el desempeño de los docentes responsables de todas y cada una de las asignaturas que integran el plan de estudios de la Maestría, independientemente del área curricular en que se inscriban (jurídica, metodológica o de docencia), a través de diferentes fuentes e instrumentos y, por el otro se trata de evaluar la formación de los alumnos para la docencia.

Dado que en el nivel de posgrado existen actividades que no se pueden considerar similares a los cursos escolarizados tales como los seminarios, los talleres de investigación y la dirección de los trabajos de tesis, muchas de las cuestiones que se suelen indagar en los instrumentos para evaluar la docencia en los niveles de

¹⁰⁹ Debe de ponerse en práctica los concurso de oposición, para evaluar la calidad académica del docente y garantizar al alumno un buen maestro y un mejor aprendizaje.

licenciatura no son respondidos regularmente por los estudiantes, o bien, dicen muy poco sobre la eficacia docente en los programas de posgrado.

El posgrado es un nivel educativo en el cual se pretende, en el grado de Maestría, mejorar sustancialmente la preparación que el egresado de licenciatura recibió a través del plan de estudios correspondiente, y en muchos casos lograr la Especialización en algún campo de la práctica profesional. En algunos casos, como es el nuestro, los estudios de Maestría se encaminan a la preparación de los graduados para el desarrollo de la investigación y la docencia en el área del Derecho.

El predominio de actividades tales como los seminarios y los talleres de investigación en los programas de posgrado se debe fundamentalmente a que estos espacios constituyen ámbitos apropiados para el debate de las teorías, de las ideas y de las metodologías propias del quehacer heurístico. Las teorías y las ideas no se aprenden, se asimilan, se destruyen y reconstruyen a través de la discusión académica. Por ello, el análisis y la discusión son actividades esenciales para la formación del alumnado en los estudios de posgrado.

El objetivo final de este nivel es, en todos los casos, propiciar el desarrollo de la autonomía del estudiante para su quehacer futuro. La autonomía implica que el futuro graduado tenga la capacidad de generar propuestas originales a problemas reales o a interrogantes de la ciencia. Implica, además, que el estudiante no dependa de sus maestros o asesores en el proceso, conducente al desarrollo del trabajo científico.

Para el desarrollo de instrumentos adecuados para evaluar a los profesores, es importante identificar las actitudes, comportamientos y la utilización de situaciones

educativas que se pueden considerar propicias para el desarrollo de la autonomía de los alumnos¹¹⁰.

La autonomía intelectual supone la capacidad del individuo obviamente colaborando a que esta nueva generación logre, a su vez, la autonomía intelectual.

Aguilar y Viniegra llevaron a cabo un estudio bajo un enfoque participativo de la educación, para apreciar relación dialéctica entre la postura del profesor y su práctica docente, infiriendo esta última de la cualidad y diversidad de actividades que los alumnos llevan a cabo en las situaciones de aprendizaje¹¹¹.

Ese estudio no concedió relevancia a conocer si los alumnos han aprendido o no determinados conocimientos, sino explorar qué hacen para recrearlos o generarlos. Se indagó lo que el alumno hace y cómo lo hace.

Lo observado por Aguilar y Viniegra, sugiere que la formación docente tiene graves carencias en el dominio de métodos de construcción del conocimiento. Más aún, en ocasiones, la formación técnica del profesor acentúa el aprendizaje de ciertos medios que crean la ilusión de progreso, lo cual no ayuda a autocriticarse, a analizar su práctica profesional ni a cuestionar su entorno¹¹².

Los autores citados concluyen que la educación es profundamente deficiente, dado que el alumno tiene una escasa participación en la conformación de las situaciones de aprendizaje y en la construcción de su conocimiento; sus actividades son predominantes pasivas: esperar que otros opinen, decidan, realicen, critiquen o le

¹¹⁰ Nos referimos a la autonomía del alumno, cuando evalúe al profesor, esa evaluación debe analizarse con reservas y debe confrontarse con las evaluaciones de otros grupos ya que en la práctica han evaluado en forma deficiente a buenos profesores.

¹¹¹ Cfr. Aguilar y Viniegra, 1977.

¹¹² Idem.

digán qué hacer y cómo hacerlo.

El aprendizaje, implica hacer y construir, entender e interpretar, seleccionar y generar, discriminar y proponer, esto tiene un significado personal y una trascendencia social; por tanto, sugieren para evaluar el aprendizaje, la utilización de indicadores tales como: la capacidad que los alumnos desarrollan para construir su propio conocimiento y el grado en que, de acuerdo con su edad, se involucran, reflexionan, critican, extraen conclusiones y proponen.

Lo afirmado por Aguilar y Viniegra es válido en cualquier nivel de la educación superior, pero es absolutamente necesario en el nivel de posgrado¹¹³.

3.5.1. La Evaluación Sistemática por parte de los alumnos. Los alumnos constituyen el conjunto lógico y natural para obtener una evaluación sistemática del profesor mediante instrumentos de evaluación como encuestas o cuestionarios, es a los alumnos a quienes el profesor enseña y para ellos está diseñado (o debe estar) el curso. El contacto frecuente y periódico entre el profesor y sus alumnos ponen a estos en una mejor posición que otras personas para juzgar la actuación del profesor. Precisamente ese contacto frecuente compensa con creces la

supuesta falta de experiencia de los alumnos para dar un juicio confiable. Evidentemente suponemos que los alumnos son capaces de juzgar únicamente lo que es de su competencia, es decir, lo que ellos pueden observar que ocurre en el salón de clases y el impacto que esto tiene en su formación.

¹¹³ Idem.

Así como el desempeño del alumno de Maestría, que cumple con una actividad más que es la de estar frente al grupo en calidad de adjunto y que sea evaluado por el receptor del conocimiento.

Para el caso del posgrado, se "propone la utilización de un conjunto de actitudes que promuevan el desarrollo de la autonomía del estudiante, como indicadores para evaluar el desempeño docente en este nivel"¹¹⁴.

Las actitudes, comportamientos y situaciones educativas propiciatorias de la autonomía intelectual y cuyo desarrollo debería pretenderse en cualquier nivel de posgrado, se explican a continuación:

- Capacidad para participar en el trabajo de grupo: la participación en el trabajo colectivo supone respeto y consideración por las ideas y el trabajo de los otros, así como la posibilidad de generar ideas para el avance de grupo.
- Capacidad para expresar sus ideas u opiniones y tomar decisiones sobre su trabajo: la Libertad para expresar las ideas u opiniones requiere de confianza tanto en las propias ideas como en la persona misma. Esta seguridad se adquiere no solamente por la solidez de los conocimientos, sino también por

la experiencia de espacios propicios a la libre expresión de las ideas en que el respeto al individuo y la retroalimentación constante sobre su desempeño constituyen tácticas fundamentales para el fortalecimiento del autoconcepto del estudiante. Por otro lado, la capacidad para tomar decisiones se sustenta en esta misma confianza y se adquiere a través de la experiencia en la toma de decisiones.

¹¹⁴ Véase Fresan, Magdalena, citada por Loredo Enriquez. Obra de Evaluación de la Práctica docente en el nivel Superior.

- Capacidad para seleccionar fuentes de información adecuadas para los temas de su interés: hoy la posibilidad de acceso a las fuentes de información es prácticamente infinita. Sin embargo, es preciso que un investigador, o quien se está formando para tal, sea capaz de seleccionar, discriminando entre las distintas alternativas, las fuentes que pueden proporcionarle información veraz y rigurosa desde el punto de vista científico. Esto implica el dominio de fuentes documentales o automatizadas, pero también el desarrollo de una importante capacidad de discriminación que no puede ser lograda sino a través de un ejercicio sistemático de búsqueda, selección, integración y síntesis de información.
- Capacidad para reflexionar críticamente sobre la información científica: el avance de la ciencia requiere de una posición crítica y de un análisis riguroso ante la información generada en el ámbito científico; sólo de esta manera es posible proponer explicaciones y alternativas a los fenómenos o a los hechos.
- Capacidad para argumentar sus opiniones respecto a la información científica: la autonomía no supone solamente el análisis crítico de la información y la detección de sus debilidades o insuficiencias. Supone también la capacidad de argumentar con solidez las propuestas teóricas y metodológicas emanadas del análisis.
- Capacidad para proponer soluciones: la capacidad de generar respuestas originales supone un ejercicio reiterado de la actividad propositiva, la cual, se fundamente en formación sólida, pero realizada en un ambiente en que las aportaciones iniciales de la persona son aceptadas y discutidas con una

actitud reflexiva y respetuosa, en la cual el propio estudiante puede ir perfeccionándolas o sustituyéndolas, por otras más adecuadas¹¹⁵.

Con base en estas consideraciones, se propone un instrumento, su calificación y análisis, así como la difusión que debe darse, principalmente hacia los maestros evaluados, a fin de mejorar la práctica educativa.

Además propone, considerando las actitudes propiciatorias de la autonomía intelectual, el desarrollo de nuevos instrumentos que, dependiendo de la naturaleza de las asignaturas y las condiciones institucionales, puedan ser aplicados en otros ámbitos.

Este constituye un importante avance en materia de evaluación, quedando para la agenda del presente trabajo, su análisis riguroso y posterior piloteo para hacer las adecuaciones que se consideren pertinentes para ulterior aplicación a evaluaciones correspondientes.

3.5.2. Evaluación Informal por parte de los alumnos. La estrategia para obtener información de esta fuente puede ser la de dialogar de manera espontánea con los alumnos que cursan o cursaron algún curso, o bien a través de la utilización de la entrevista informal a grupos de estudiantes elegidos para tal efecto, con el fin de obtener información adicional sobre el desarrollo del curso.

Se realiza cuando existen resultados contradictorios en la utilización de otras fuentes.

¹¹⁵ Cfr. Fresán, Ob. cit.

3.5.3. Evaluación por parte de pares académicos. La evaluación de pares académicos, ya sea formal o informal, constituye un punto importante dentro de la evaluación integral de la docencia. Una estrategia de evaluación formal constituye la **evaluación de portafolio**¹¹⁶, ya que a través de ella podemos evaluar condiciones favorables para la docencia antes de proceder a la contratación de un maestro.

3.6. La Evaluación de los alumnos de la Maestría en la práctica docente

Como ya se ha mencionado, el objeto principal del presente trabajo lo constituye la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de la Maestría en Derecho. En este apartado nos concretaremos a los aprendizajes relacionados con la formación para la docencia. Es decir, el área curricular de la Maestría para la formación de docentes.

Dentro de las actividades de aprendizaje formales en esta área curricular, se encuentra la participación de los alumnos de la Maestría en adjuntías docentes en el nivel de licenciatura, para el desarrollo de ciertos temas o unidades del curso, donde la evaluación que haga el maestro titular de la asignatura, la de los alumnos y la del maestro responsable de la asignatura de la Maestría, donde se encuentra inscrito el alumno, conformarán las fuentes de evaluación para la toma de decisiones sobre la acreditación, o no, del curso.

3.6.1. La Evaluación del Profesor Titular de la Asignatura de Licenciatura (práctica docente). Puesto que la adjuntía, como actividad de aprendizaje del curso de Maestría, se concretaría al desarrollo de algunos temas o una unidad

¹¹⁶ Instrumento de reciente incorporación en la evaluación de los docentes, comprende materiales para la enseñanza, evaluación del desempeño de los estudiantes, preparación y actualización del profesor, compromiso académico del profesor con la institución y con la excelencia académica.

completa de la asignatura, no del curso completo, se debe propiciar la comunicación del profesor de Maestría con los de licenciatura donde los alumnos desarrollarán esta actividad docente. Lo anterior tiene como objetivos: el definir los temas o unidades¹¹⁷ en los que participarán los adjuntos y los tiempos en que se llevará a cabo su intervención, y en la definición de los criterios de observación y la calificación de las escalas estimativas que conformarán uno de los criterios como evidencia del aprendizaje del alumno, contando con un eficaz instrumento de evaluación.

3.6.2. La evaluación hecha por los alumnos de licenciatura a los alumnos de Maestría. La intervención docente, que se tenga en el nivel licenciatura, tendrá que abarcar las diferentes tareas que implica el trabajo docente: planeación, ejecución y evaluación del proceso. Como ya se ha mencionado, la opinión de los alumnos, a través de cuestionarios y encuestas, o de comentarios informales, constituye un elemento importante para la toma de decisiones, principalmente en este caso por encontrarse en proceso de formación.

En este proceso, la evaluación por parte de los alumnos se hará a través de un cuestionario. La aplicación, calificación e interpretación se llevará a cabo por personas ajenas al desarrollo del curso, y los resultados serán entregados al profesor del curso de Maestría, en los diferentes momentos del proceso.

En el diseño del instrumento que será aplicado a los alumnos, participarán los docentes de Maestría pertenecientes al área curricular de docencia jurídica y un experto evaluador, de preferencia externo. De entrada, se sugiere que el instrumento evalúe las siguientes dimensiones:

¹¹⁷ Estos serán dados a conocer a los alumnos al inicio del curso para que dispongan de tiempo suficiente para su preparación.

Planeación y preparación de la clase;

Calidad científica del contenido;

Presentación de la instrucción;

Motivación y clima de la clase;

Evaluación;

Responsabilidad hacia la clase;

Organización de la clase;

Dinámica pedagógica.

3.6.3. La evaluación del profesor que imparte el programa de asignatura a los alumnos de Maestría. El profesor de la Maestría, como responsable del proceso de formación del alumno en esta área específica, tendrá que emitir su evaluación con relación a los aprendizajes adquiridos por el estudiante en el trayecto del curso. Considerando las capacidades que, se espera, sean desarrolladas por los alumnos en el nivel, el catedrático podrá utilizar diferentes estrategias para evaluar: elaboración de trabajos (considerando en éstos, la capacidad de análisis y de síntesis, el testimonio documental que dé cuenta de un proceso de construcción de conocimientos, etc.); participación en clase (considerando la capacidad de argumentación y juicio crítico y respeto por las ideas contrarias a las propias); la aplicación de exámenes escritos que, en este nivel, exploren la capacidad de resolver problemas de la práctica.

La evaluación final del curso, para cada estudiante, estará integrada por la realizada por el catedrático de la asignatura, los resultados del instrumento aplicado a los alumnos donde se realizó la adjuntía y por la valoración realizada por el titular de la cátedra en la licenciatura. Para lo anterior, habrán de establecerse criterios de ponderación y así contar con un indicador riguroso del desempeño.

3.7. Autoevaluación

En teoría, no hay nadie mejor que el propio profesor para evaluar su actuación: el mejor que nadie, sabe el tiempo que dedicó al curso, su entusiasmo, su preocupación por adquirir habilidades de la enseñanza, su interés porque los alumnos aprendieran, etc. Se han hecho intentos por utilizar este método, pero sin ningún resultado. ¿Causas?.... quizá la "condición humana" sea suficiente para explicar el por qué. Cuando se ha utilizado este procedimiento, el resultado de la autoevaluación ha sido invariablemente superior en puntaje que el obtenido por cualquier otro método. Sin embargo, en el contexto del presente trabajo, esta estrategia puede ser utilizada (tanto para maestros como para alumnos) para constituirse como una fuente alternativa de conocimiento sobre las prácticas docentes.

3.8. Algunas consideraciones sobre la evaluación docente

El equipo de evaluadores debe despojarse de apasionamientos y prejuicios que le impidan reconocer que, aun en la enseñanza magistral o tradicional, puede encontrarse con profesores eficientes y de buena calidad. Esto exige autodisciplina al evaluador quien debe abrirse a una visión amplia y colectiva respecto a los modelos pedagógico - didácticos de modo que, reconociendo que no existen

modelos pedagógicos buenos o malos de antemano, esté abierto a identificar en la práctica las fortalezas y debilidades de los profesores en su actividad concreta sin depender de estereotipos y clasificaciones prejuiciadas. De hecho, también los profesores que dicen inspirarse en modelos innovadores exhiben en su práctica debilidades y fortalezas que es necesario observar para ponderarlos como se haría con cualquier otro modelo de enseñanza; porque también ellos a la vez están evaluando con los productos que están formando, siendo estos los alumnos.

La regla para iniciar con éxito la evaluación de la enseñanza de un grupo de profesores en una institución es asegurar un clima de seguridad y confianza entre ellos; principalmente, la seguridad de que los resultados de la evaluación no se usarán contra ellos, contra su estabilidad y prestigio profesional, contra sus condiciones laborales, contra su autoestima.

Sólo cuando se dé este clima institucional podrá darse el paso inicial hacia una evaluación franca, honesta, respetuosa y generadora de compromisos de cambio y mejoramiento de la enseñanza.

Sin la aceptación del profesor no es posible una evaluación autocrítica y promisoria. Las evaluaciones externas, sin la empatía y el consenso de los profesores, sólo son evaluaciones administrativas de las que siempre se esperan medidas administrativas.

Para lograr este clima institucional se requieren unas condiciones específicas, como punto de partida de la evaluación como en la forma siguiente:

a) Que la evaluación no se origine en una decisión administrativa externa al profesorado.

- b) Que el evaluador sea un indagador cualitativo, participante y experimentado en la enseñanza.
- c) Que no coincida la evaluación con períodos de crisis político-administrativa o laboral.
- d) Que el profesorado haya iniciado una fase de autorreflexión sobre su práctica.
- e) Que el profesorado crea que su enseñanza puede mejorar, y lo manifieste expresamente.
- f) Que los profesores hayan ensayado o estén dispuestos a autoevaluarse de forma individual o en grupo.
- g) Que el plan de evaluación implique la presencia del evaluador por un periodo largo que le permita familiarizarse con el entorno del colegio y conversar con los profesores y los estudiantes.

3.9. Propuesta de un marco conceptual de la evaluación de la Maestría en Derecho

Para el efecto de considerar en los niveles de excelencia un espacio académico y en este caso a los estudios de Maestría en Derecho de nuestra facultad, es necesario contar dentro del modelo curricular de tales estudios con un sistema de evaluación que entre otros factores o elementos pongan especial atención en las formas del proceso para evaluar el ingreso de los aspirantes a los estudios de Maestría en Derecho; en razón a lo mencionado, tratar de conceptualizarlo y sobre todo señalar y analizar sus elementos mismos que se integran de la siguiente manera:

Políticas en materia de evaluación. Se plantean en el currículum que ofrece estudios de Maestría, optando por un modelo internacional que implica el binomio docencia-investigación; luego entonces se debe contar con los instrumentos como lo señala mínimamente Luis Arturo Lemus¹¹⁸, test de diagnóstico y pronóstico para de que manera objetiva se pueda determinar qué habilidades, conocimientos y actitudes debe de mostrar el aspirante a ingresar a los estudios que se mencionan, pero además no sólo es el generar un filtro de ingreso sino de manera concomitante detectar los problemas epistémicos en forma individual de cada uno de los aspirantes, para que en el proceso de tránsito en el caso de acreditar su ingreso, se puedan ir trabajando con estrategias didácticas los problemas epistémicos en cuanto al aprendizaje y así el alumno pueda percibir sus limitaciones o sus obstáculos y establecer alternativas que le permitan superar los problemas detectados o los huecos curriculares. Como es de verse esto no existe en nuestro sistema de evaluación de ingreso y con lo que contamos es con un proceso parte de un sistema que se describe a continuación:

1. Difusión de la convocatoria que señala los siguientes elementos. Tal documento se convierte de alguna forma en un instrumento de evaluación, porque se pide al aspirante que de cumplimiento y respuesta a cada uno de los requisitos los que funcionan como items, omitiendo una evaluación sistemática y no asignando el valor o peso de cada uno de ellos.
2. Curso propedéutico. Es considerado semestre cero, mismo que permite una nivelación epistémica, es acertado porque nos permite introducir al alumno al programa de posgrado, señalando, que no se habla de una nivelación pedagógica puesto que estamos hablando de una comunidad escolar que en

¹¹⁸ Lemus, Luis Arturo, Administración, Dirección y Supervisión de Escuelas, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1975 (Evaluación Educativa No.117)

este nivel ya no es de niños o adolescentes, sino se habla de profesionales adultos con diversas habilidades y problemas de aprendizaje; con todo lo anterior se pretende cumplir con un objetivo capital, que el aspirante descubra su vocación, actitudes y aptitudes para el desempeño de este nivel académico y por otro lado la institución pueda sólo admitir el ingreso de aquellos recursos humanos que puedan cumplir las perspectivas del programa de Maestría. Este elemento o momento de evaluación de ingreso debe generar grandes bondades, en primer lugar porque el aspirante debe ser evaluado de manera colegiada por cuatro docentes mismos que van a emitir si acredita o no el curso con fundamento en el rendimiento en cada asignatura específica, esto motiva varias interrogantes que surgen a todo lo señalado y son las siguientes:

- a) ¿Cómo determinaron el perfil de los aspirantes?
- b) ¿Qué indicadores se deben tomar en cuenta para determinar quien acreditaba o no el curso?
- c) ¿Qué escuela o línea de pensamiento en materia de evaluación orienta los criterios?
- d) ¿Cómo se instrumentaron, relacionaron y coordinaron los diferentes elementos de un modelo de evaluación?
- e) ¿Qué pruebas objetivas y subjetivas se deben diseñar para constatar el nivel de rendimiento y aprovechamiento de los alumnos?
- f) ¿Cuáles deben ser esos instrumentos?

g) ¿A quiénes de la comunidad de aspirantes se les puede considerar como talentos y de alto rendimiento, qué áreas se evaluaron en ese rubro?

Como es de observarse se tiene la intención pero se adolece del marco teórico y conceptual, de un departamento que trabaje de manera especial este campo y en consecuencia no se tiene la presencia de instrumentos que nos permitan integrar este tipo de información, que implica investigar de manera sistemática el rendimiento y aprovechamiento de la educación jurídica en este nivel. Obviamente de esto trata el presente capítulo que en su momento se retomará en toda su plenitud para presentar las políticas educativas, las teorías y obviamente como instrumentar tales acciones.

3. Prueba objetiva. Consiste en un instrumento o batería con reactivos que evalúa conocimientos generales principalmente de Filosofía del Derecho, Teoría General de Estado, Teoría General del Derecho, Informática y algunos otros que tocan el campo de la didáctica, metodología de la investigación jurídica además de Historia del Derecho. Y la forma es a través de opción múltiple. Comentario: como se puede apreciar este tipo de test sólo evalúa el área cognitiva y en su mayoría en el nivel de memoria por lo tanto es incompleto o no suficiente que presenta grandes sesgos e incluso es instrumento eliminatorio de talentos.
4. Acreditación de un idioma a nivel de comprensión. Este debe presentarse en el Centro de Lenguas Extranjeras de nuestra propia Universidad. En el nivel de posgrado se requiere madurez para realizar trabajos de investigación, esta no debe tener limitaciones para el acopio de información y de traducción, ya que con los nuevos sistemas de información, encontramos varios soportes documentales para apoyar el trabajo con conocimientos actualizados.

En resumen este sistema de evaluación de entrada, se aplica desde el ingreso de los aspirantes, pero deja un hueco que implica el formar un expediente del alumno aceptado, así como elementos para definir lo referente a su perfil y en ello sobre todo, contar con la información fehaciente de sus problemas de aprendizaje lo que permitiría que ello sea tratado en el proceso formativo, información que debe manejar la planta docente.

Políticas de evaluación de proceso. Este momento o espacio temporal implica un seguimiento que se integra con varias unidades de análisis y objetos de observación se tiene como el más importante en materia de evaluación puesto que implica conceptualizar la vida del alumno en el aprendizaje y en la exigencia de que rinda y presente productos que muestren el valor o mérito de sus cambios conductuales y el desempeño académico como alumno por lo que se vuelve un universo en el que se generan infinidad de indicadores mismos que pueden clasificarse y ubicarse en el esquema cognitivo de Benjamín Bloom pero para ello el docente debe ser capaz de planear los instrumentos que le permitan capturar toda esa serie de información en los diferentes instrumentos que prueban de alguna manera el nivel de aprovechamiento. En razón de esto es que debe existir la cultura de la planeación para efecto de no improvisar y con el más elevado de los valores reconocerle los méritos a quien le correspondan y no acreditar a quien no haya demostrado los niveles mínimos de rendimiento, en tales circunstancias a esta evaluación se le denomina formativa o igualmente de tránsito en donde se parte desde la sesión de clase, conferencias, salidas, entrevistas, prácticas, servicio, etc. Al mostrar este panorama se advierte que el sistema de evaluación implica el manejo de instrumentos como pruebas objetivas que representan solo un indicador para evaluar y que como lo demuestran nuestras normas académicas se cumplan con la asistencia real a las sesiones de clases, presentación de trabajos finales, exposición de clase. Los instrumentos o bancos para el acopio de

información que manejan nuestros docentes presentan una evidente incongruencia y por lo tanto en ocasiones evaluaciones irritantes por que como no se tiene un banco de información del rendimiento o instrumentos fehacientes que de manera fina permitan hacer el seguimiento permanente y continuo del valor o mérito de cada alumno, así se llega al hecho de asignar calificaciones de manera arbitraria demasiado subjetivas y que en ocasiones solo responde al momento y a la circunstancia de asentar de un 70 a un 100, y que al momento de cuestionar al catedrático por ejemplo, en una situación de revisión que el alumno solicitara difícilmente un profesor podría fundamentar qué parámetros y qué indicadores le sirvieron para evaluar el área cognitiva o axiológica, lo mismo para el campo de habilidades; acaso, nos podría responder de manera mínima de los instrumentos y parámetros para la evaluación del área cognitiva como puede demostrarse con los ejemplos de reactivos que se anexan a la presente.

Resumiendo lo anterior nos muestra que en realidad no hay manera de evaluar la calidad de la investigación y también se omite la evaluación en el campo de la docencia. Porque en la primera se habla de resultados, esto es, productos en donde el alumno debe presentar por escrito sus avances sobre la línea de investigación que le permitirá integrar su tesis; y por otro lado, no existen actividades de docencia que nos permitan observar su desempeño, ambos representan en materia de evaluación objetivos de hacer, en donde se evalúa la madurez cuando se toman decisiones para resolver problemas reales tales modelos de comportamiento no existen en ningún catálogo, ni en esquemas de información el rendimiento se eleva a nivel de creatividad pero esto, como se señaló anteriormente será objeto de un análisis puntual en el apartado que corresponde a esta propuesta.

Esta forma tradicional de evaluar que es a libre arbitrio del docente y que solo se regula con parámetros sumamente generales motiva problemas de disonancia cognitiva pues es evidente que al momento de la graduación se van a evaluar habilidades como búsqueda o rastreo de información pero, como nunca se desarrolló esta habilidad, el alumno queda atrapado en los clásicos lo que hace que redunde en trabajos monográficos, presentación de antologías y textos que muestran la repetición del conocimiento, además es evidente el problema del discurso jurídico que no reúne los elementos para considerarse con valor epistémico; es igualmente interesante observar la forma y el estilo de la redacción pues es evidente la ausencia en el oficio de las letras, esto es en la habilidad de redactar y poderse comunicar a través de la palabra escrita que igualmente es preocupante (lo mencionado es también motivo de tratarse en el apartado correspondiente).

Políticas de la evaluación de salida. Es el tercero y último de los momentos en los que se puede dividir la evaluación de los estudios de Maestría en Derecho y consiste en examinar al alumno que ha egresado y acreditado los estudios señalados por el currículum y en esta ocasión es a través de una tesis de Maestría que en primer lugar responde a su vez a diferentes etapas de evaluación como a continuación se mencionan:

1. Registro de protocolo. Que consiste en ser producto de las sesiones de clase de metodología.
2. Contar con la aprobación de un director previa la acreditación por el maestro de la asignatura.
3. Aprobación por tres revisores.

4. Elaboración de la tesis y estructuración del primer borrador aprobado por el director.
5. La revisión y aprobación por tres revisores.
6. Liberación para su impresión.
7. Evaluación final del expediente del candidato a maestro.
8. Examen recepcional.
9. La réplica y la dúplica¹¹⁹ se constriñen estrictamente sobre el trabajo de tesis, pero no se tienen los referentes sobre la forma de estructurar ese interrogatorio, esto es, no se tiene la forma de cómo se deben integrar las preguntas y sobre qué temas en específico; lo que si es pertinente mencionar que se tienen costumbres académicas como el hecho de que el secretario del sínodo hará su réplica acerca del aspecto metodológico y en el caso del presidente suele hacer una recapitulación de las preguntas y respuestas de los demás miembros del sínodo, finalizando con cuestionamientos de aquellos temas que a juicio no se tocaron o presentaron alguna deficiencia¹²⁰.

Con este tipo de ejercicio de evaluación se otorga el grado o bien se determinan las demás circunstancias.

¹¹⁹ La réplica la desarrolla el sinodal y la dúplica el sustentante, en este evento académico se tiene la oportunidad de evaluar al alumno y el sinodal puede evaluarlo sobre el trabajo escrito, metodología o conocimientos generales adquiridos durante el desarrollo del programa, quizás esto no nos lleve a la objetividad del conocimiento pero si nos acerca.

¹²⁰ Actualmente es una práctica que se está aplicando en los exámenes recepcionales de la Facultad de Derecho de la UAEM.

A continuación se describe el proceso de ingreso a la Maestría en Derecho de Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Proceso de selección de ingreso a los estudios de Maestría en Derecho.

El proceso de ingreso, implica asegurar únicamente alumnos que respondan al perfil determinado por el currículum y para asegurar tal intención académica, el aspirante deberá acreditar las siguientes etapas de evaluación controlados y acreditados los resultados por instrumentos previamente diseñados, como a continuación se muestran:

1. Etapa de registro y solicitud de convocatoria.
2. Recepción de "currículum vitae" e historial académico.
3. Acreditación del idioma inglés ante la Escuela de Lenguas Extranjeras.
4. Examen objetivo (segundo instrumento).
5. Entrevista con el Comité Académico.
6. Curso propedéutico (acreditación).

INSTRUMENTO Para evaluar el currículum e historial académico

Datos generales:

1. Cotejo de copias y sus originales.
2. Promedio de licenciatura.

3. Cédula o patente.

4. Historias académicas (ver todas sus evaluaciones

y con fundamento en ello determinar sus aptitudes y detrimentos).

5. Evaluación de idioma.

6. Evaluación del protocolo por el Comité:

a) pertinencia del problema

b) estructuración y planteamiento del problema

c) estructuración y planteamiento congruente de la hipótesis

d) claridad y pertinencia de los objetivos

e) identificación pertinente del marco teórico y conceptual

f) planteamiento y congruencia del esquema preliminar

g) legitimación del conocimiento para investigar sobre el tema que propone:

- referencia bibliográfica leída,

- correos electrónicos o datos de investigadores que se relacionen con el tema.

EXPOSICIÓN DE CLASE

Para la realización de una exposición de clase, de igual manera que en casos anteriores se procedió a inventariar las actividades resultando de ello los siguientes indicadores:

Dominio de auditorio.

Claridad en la exposición de conceptos.

Claridad y certeza de la exposición gramatical.

Rigor científico en la exposición.

Elocución (voz, volumen, ritmo y dicción).

Integración lógica de la argumentación.

Aplicación de técnicas de enseñanza.

Aplicación de técnicas-dinámicas grupales.

Instrumentación de recursos didácticos.

Capacidad para la réplica en el momento del cuestionamiento.

Los que dieron forma al instrumento de evaluación siguiente:

INSTRUMENTO

EVALUACION DE LA EXPOSICION DE CLASE

DATOS GENERALES:

NOMBRE: _____ FECHA _____

ASIGNATURA: _____ TEMA _____

OBJETIVOS: _____

INDICADORES:

1. Dominio de auditorio: Resultado
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ = _____

2. Claridad y certeza de la exposición gramatical:
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ = _____

3. Rigor científico en la exposición:
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ = _____

4. Elocución (voz, volumen, ritmo y dicción):
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ = _____

5. Integración lógica de la argumentación:
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ = _____

6. Aplicación de técnicas de enseñanza:
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ = _____

7. Aplicación de técnicas-dinámicas grupales:
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ = _____

8. Instrumentación de recursos didácticos:
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ = _____

9. Capacidad para la réplica en el momento del cuestionamiento:
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ = _____

10. Se precisaron los objetivos de la exposición:
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ = _____

T T = _____

ENSAYO

El instrumento que se presenta a continuación para la evaluación del nivel de estudios de posgrado, resulta ser tan valioso como los anteriores, en virtud de permitir valorar el perfil del alumno y poder determinar si existe en su estructura lógica la idea de lo que pretende ser al terminar el o los cursos y si éstos se ajustan a sus intereses. En otro orden de ideas estaríamos en posibilidades de rastrear e inventariar la demanda que presenta la sociedad en cuanto al perfil de Maestro en Derecho que espera forme la UAEM a través de su Facultad de Derecho.

Del rastreo e inventario de indicadores, se obtuvieron los siguientes resultados:

El personaje principal de ésta reflexión es el alumno, por lo que debe dar respuesta a lo siguiente:

El trabajo debe ser elaborado en el procesador de textos que se indique, con extensión de tres a cinco cuartillas.

Entregar el ensayo al catedrático y copias para los compañeros del grupo.

¿Cuál es el proyecto que tiene usted para su persona?

¿Cuál es la jerarquía de valores que guía el proyecto de su persona?

Identifique los elementos antropológicos de su perfil como profesional del Derecho.

Se valora la originalidad y justeza de la argumentación.

La calidad de la presentación en la estructura externa consiste:

Formato.

Introducción.

Desarrollo.

Conclusión.

La calidad del trabajo en cuanto a estructura interna. Organización del contenido:

Tamaño de las oraciones.

Correspondencia de los verbos.

Estilo.

Vocabulario.

Valoración lógica de la argumentación.

Lo anterior permite integrar el siguiente instrumento:

INSTRUMENTO

ENSAYO (producción original)

SOBRE: "VOCACIÓN O MOTIVACIÓN POR EL DERECHO" O BIEN SOBRE "DOCENCIA E INVESTIGACIÓN", "ENSEÑANZA DEL DERECHO", "INVESTIGACIÓN DEL DERECHO", ENTRE OTROS.

DATOS GENERALES:

NOMBRE: _____ FECHA _____

ASIGNATURA: _____ TÍTULO DEL ENSAYO _____

El personaje principal de ésta reflexión, es usted, por lo que deber dar respuesta a las siguientes interrogantes:

Resultado

1. El trabajo debe ser elaborado en el procesador de textos que se indique, con extensión de tres a cinco cuartillas.

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ = _____

2. Entregar el ensayo al catedrático y copias para los compañeros del grupo.

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ = _____

3. ¿Cuál es el proyecto que tiene usted para su persona?

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ = _____

4. ¿Cuál es la jerarquía de valores que guía el proyecto de su persona?

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ = _____

5. ¿Identifique los elementos antropológicos de su perfil como profesional del Derecho?

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ = _____

6. Se valorará la originalidad y justeza de la argumentación.

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ = _____

7. La calidad de la presentación en la estructura externa consistirá:
Formato.

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ = _____

8. Introducción.

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ = _____

9. Desarrollo.

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ = _____

10. Conclusión.

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ = _____

11. La calidad del trabajo en cuanto a estructura interna. Organización del contenido:

Tamaño de las oraciones.

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ = _____

12. Correspondencia de los verbos.

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ = _____

13. Estilo.

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ = _____

14. Vocabulario.

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ = _____

15. Valoración lógica de la argumentación.

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ = _____

TT = _____

Las correcciones y agregados aportados por las participaciones de los alumnos sumarán puntos en beneficio de los mismos, el peso estará a criterio del catedrático.

Como hemos visto la formación del personal académico para la docencia es importante con los obstáculos y dificultades que se encuentran en este proceso, pero cuando se tiene un claustro académico fortalecido, preparado y actualizado garantiza una eficaz evaluación de los futuros maestros en el área de la docencia

y permite contar con instrumentos objetivos que permiten considerar que dicha evaluación sea de calidad.

Sin embargo siendo uno de los fines principales de la Maestría forjar docentes e investigadores del más alto nivel académico, no podemos separar a la docencia de la investigación por que esta última permite tener una idea clara de lo que las Universidades esperan de sus egresados en el nivel posgrado para buscar siempre una investigación de calidad.

Resulta importante resaltar que en la mayoría de los programas de Maestrías impartidas por las Universidades extranjeras y del país se asigna una carga crediticia a la presentación y sustentación de una investigación elaborada por el alumno de ahí la gran importancia que existe en que se incorpore en el currículum respectivo la asignatura de investigación, por que sólo así se puede fomentar este hábito desde el ingreso hasta la salida del estudiante de este programa.

3.10. Propuesta de un procedimiento de evaluación: ingreso, durante el desarrollo del programa y de egreso

El alumno durante su formación profesional como Maestro en Derecho, se somete a tres momentos de evaluación: ingreso, tránsito y egreso, en cada momento se debe evaluar 3 aspectos fundamentales: docencia, investigación y especialización (conocimientos).

PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

DURANTE EL INGRESO

(L. Docencia).

Entrevista para conocer el perfil docente.

Evaluación del currículum vitae.

Examen de conocimientos jurídicos generales.

Cursar y aprobar el curso propedéutico.

Esta etapa permite evaluar el perfil docente al alumno, para seleccionarlo desde del inicio del programa, como candidato a ingresar al programa de Maestría.

DURANTE EL DESARROLLO DEL PROGRAMA

1. DOCENCIA.

Adjunta docente por semestre.

Acreditación de las asignaturas de metodología jurídica.

Evaluación del profesor adjunto.

Evaluación por los alumnos del grupo.

Evaluación por el tutor.

Evaluación de memoria de la práctica docente.

NOTA: Las prácticas docentes serán evaluadas semestralmente.

En esta etapa se tiene la oportunidad de ir evaluando y certificando los aprendizajes adquiridos en su formación docente.

EVALUACIÓN DE EGRESO

1. DOCENCIA.

Revisión y actualización de los programas de metodología educativa (evaluación por el Comité Tutorial).

Evaluación por el tutor.

Evaluación por el Comité Tutorial.

Evaluación práctica docente (por el Comité Tutorial)¹²¹.

En el capítulo cuarto se analiza la importancia de la investigación en los estudios del posgrado, los tipos que existen, su conceptualización y los obstáculos y/o dificultades que se presentan tal y como lo veremos a continuación.

En esta etapa se certifican los aprendizajes adquiridos por los alumnos al término del programa de Maestría.

¹²¹ La evaluación por el Comité Tutorial, desde mi particular punto de vista, es buena por que esta en constante comunicación con el alumno y permite conocer el avance en el programa en desarrollo.

CAPÍTULO CUARTO

LA EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA ESPECIALIZACIÓN EN LA MAESTRÍA EN DERECHO.

Un problema real de la Universidad mexicana es el que se refiere a la inexistencia de una vinculación idónea entre la docencia y la investigación a pesar de que se puede considerar como una obligación del personal de carrera, profesar cátedra en el caso de los investigadores, y el de realizar investigación en el de los profesores. Sin duda la fórmula anterior prevendría la necesaria y urgente vinculación de la docencia con la investigación y viceversa.

Los estudios de posgrado corresponden al máximo nivel académico a que un estudiante puede acceder. Estos estudios tienen por objetivo actualizar a profesionales, profesores e investigadores del más alto nivel. En el posgrado se otorgan: constancia de actualización, diploma de Especialización, y los grados de maestro y doctor.

La actualización persigue renovar los conocimientos en determinadas disciplinas y especialidades. La Especialización pretende preparar especialistas en las diferentes ramas de una profesión. A través de la Especialización se brindan amplios conocimientos de una determinada área y se prepara al estudiante para el ejercicio práctico de la misma. Por medio de los estudios de Maestría se pretende

preparar catedráticos de alto nivel, capacitar al estudiante en los métodos de investigación, y propiciar en el alumno el desarrollo de una alta capacidad innovativa, ya sea práctica o teórica. El objetivo central de los estudios de Doctorado consiste en promover y desarrollar la capacidad del estudiante para la investigación original.

De esta manera se asienta en los estudios de posgrado, sobre todo en los grados de Maestría y Doctorado, el papel de suma importancia que posee la investigación, ya que únicamente a través de ésta es posible producir, utilizar o adaptar nuevos conocimientos, tanto en el campo de las ciencias naturales como en el de las sociales.

Sin embargo los cursos de posgrado, en sus orígenes, específicamente la Maestría y el Doctorado, tenían el propósito y la responsabilidad de generar nuevos conocimientos, para lo cual se concibe a la investigación como la práctica indispensable para lograrlo. No obstante con el paso del tiempo, el conjunto de estudios de posgrado se ha convertido en una mera especialización o en una instancia académica que sólo trata de corregir las deficiencias de la licenciatura, por no mencionar el llamado fenómeno del "credencialismo" (la acumulación de diplomas y títulos que pretendidamente otorgan un mayor prestigio académico).

Elevar la calidad académica en el nivel de posgrado e impulsar el sano desenvolvimiento de la investigación sobre la problemática nacional y el pensamiento universal, constituyen retos que la Universidad Nacional asume y enfrenta responsablemente.

Conscientes de que la solución a este problema reclama atención a través de la creación de instrumentación y la implementación de medidas vigorosas, se propone considerar algunos criterios orientadores como:

Es necesario detectar y enfocar las deficiencias y fortalecer e impulsar los aciertos en las áreas de posgrado e investigación, para ello, se debe analizar la situación académica de los posgrados, y de la investigación a nivel nacional para contar con elementos de comparación.

Se deben diseñar mecanismos que refuercen y amplíen los canales de comunicación entre las diferentes escuelas, facultades, institutos y centros de investigación de la Universidad. Esta mayor comunicación incrementaría la interrelación entre docencia e investigación.

Debemos fomentar la permanente participación de los institutos y centros de investigación en el diseño curricular de los posgrados, participación que respete el área de competencia de los posgrados; se debe hallar la fórmula que relacione los diferentes cursos con las distintas investigaciones que se lleven a cabo.

4.1. Concepto e Importancia de la Investigación Científica

Etimológicamente, investigar proviene del verbo investigo-as-are de investigo cuya significación equivale a seguir la pista, la huella a algo Ponce de León¹²². En sentido amplio, investigar es hacer diligencias para descubrir una cosa, o como señala Garza Mercado Ario es pesquisar, inquirir, indagar, descubrir o profundizar concienzudamente en algún género de estudio¹²³.

¹²² V. Ponce de León, Armenta, Metodología del Derecho, 2ª Edición, Ed. Porrúa, 1997., p. 12.

¹²³ Véase Garza Mercado, Ario. Manual de Técnicas de Investigación, Ed. El Colegio de México, 1971.

En cuanto la investigación científica es un proceso de indagación tendiente a buscar o clarificar la verdad, satisfacer las diversas necesidades humanas y resolver determinados problemas mediante la aplicación del método científico y demás métodos y técnicas adecuados al objetivo de cada investigación. La investigación científica relaciona, clarifica y promueve el conocimiento universal, constituyendo uno de los factores más importantes para dar satisfacción a las complejas y diversas necesidades humanas.

4.2. Investigación en posgrado

La realización de investigación aplicada dentro de los programas de posgrado¹²⁴ tiene implicaciones no sólo para ellos mismos, sino también en ámbitos muy diversos. Como pueden ser:

Implicaciones en los programas de posgrado mismos. Siendo la investigación aplicada, aquélla que se realiza motivada por problemas y necesidades sociales, ella constituye un vínculo fundamental con la sociedad en que se asienta el programa de posgrado.

En todas las ciencias se reconoce un desarrollo interno y otro externo. Aunque seguramente es innecesario, quiero decir que el interno es el que se orienta a abordar las cuestiones planteadas por la propia disciplina científica de que se trate, mientras que el desarrollo externo es el provocado por cuestiones planteadas por otras ramas de la ciencia u otros sectores de la actividad humana. La amplitud de este último es generalmente, por lo que se refiere a recursos

¹²⁴ No solo se realiza investigación en el los estudios de posgrado, también en los centros e institutos de investigación se realizan investigación de frontera; pero a demás en el posgrado forman docentes e investigadores de alto nivel profesional y el Instituto, solo produce investigación de frontera y lo forman investigadores reconocidos, actualmente algunos Institutos imparten estudios de posgrado como: Maestrías y doctorados.

humanos y económicos involucrados, mucho mayor que el primero. También, la diversidad de las situaciones de que se ocupa es muy grande y poco clara la naturaleza científica de las cuestiones tratadas. Es sólo a través de un lento proceso de maduración que la definición científica de los problemas se precisa, nutriendo a la ciencia pura de problemas novedosos que la enriquecen.

Cuando un desarrollo apropiado de la investigación aplicada no se da, el desarrollo general de la ciencia se desequilibra, produciéndose una marcada propensión al purismo que empobrece, en su contenido y en sus recursos, a la ciencia pura. Los egresados de un programa de posgrado, que no realiza investigación aplicada, se encuentran en una situación desfavorable para vincularse al país en que viven y, debido a ello, el programa de posgrado cae en un círculo cerrado; sus egresados solamente están capacitados para enseñar a otros dentro del mismo programa y de participar en investigaciones de carácter puro. Implicaciones para el estudiante del posgrado. El desarrollo equilibrado de un programa de posgrado necesita de la formación, con su población escolar, de una pirámide. A la base de la misma se incorporan los estudiantes de nuevo ingreso, cuyo ascenso en la pirámide se produce a través de un proceso de selección paulatino. A un nivel intermedio egresan los maestros que habrán de incorporarse a la docencia, principalmente de licenciatura, y a los sectores productivos y de servicios. En el nivel más alto egresan los doctores, aptos para la investigación pura y aplicada.

Implicaciones en la docencia en otros niveles y en otros sectores. La participación del estudiante en la investigación aplicada le permite familiarizarse con la problemática, los puntos de vista y aun el lenguaje de otros sectores. También, ver a su propia disciplina en una perspectiva más amplia dentro del marco de la actividad social. Esto le permite comunicarse con miembros de otros sectores y conocer las formas de aplicar su propia ciencia en otras disciplinas o

actividades, así como los conocimientos que son relevantes en ellas. Todo lo anterior facilita la incorporación del egresado del posgrado en la docencia a otros niveles y sectores.

4.3. Problemática de la Investigación en los Estudios de Posgrado

Las condiciones del país, su desenvolvimiento productivo no favoreció el estímulo ni el desarrollo de la investigación tecnológica y científica asociada a las fuerzas económicas de la incipiente industria privada. Del mismo modo que el Estado mexicano debió estimular y generar el proceso de industrialización, también hubo de asumir la responsabilidad de estimular y propiciar la investigación científica y tecnológica.

Para cumplir esta misión el Estado eligió dos vías principales: la creación de centros e institutos dentro de las Universidades y centros de enseñanza superior y por otro lado, también instituciones asociadas a organismos o empresas públicas - Seguro Social, Centro Médico, Comisión Federal de Electricidad, Instituto de Investigaciones Eléctricas, Petróleos Mexicanos, Instituto Mexicano del Petróleo, etcétera-. En suma: se alentó la investigación fuera de los marcos de la academia y la que se estimuló dentro, se hizo a partir de institutos y centros estructuralmente separados de las facultades y escuelas, los que, por su parte, se comprometían cada vez más con la enseñanza profesional y sufrieron las consecuencias de la masificación, la improvisación docente y la problemática sociopolítica inherente a toda organización compleja. No debe pues extrañarnos que esta estrategia de configuración de instituciones de investigación dentro y fuera de las Universidades haya propiciado la hoy lamentada desvinculación de la docencia y la investigación.

Sin duda su separación funcional favoreció en algunos casos su eficiencia, su competitividad internacional, su incorporación al movimiento científico mundial; pero también debemos reconocer, tenemos que identificar y analizar las consecuencias de tal separación funcional.

Estimo que cuando menos en el seno de las Universidades se han engendrado nuevos cuerpos, ahora de investigación, que al igual que las escuelas originarias de la Universidad Nacional, nacieron, crecieron, se desarrollaron separadas; sus objetivos, su función, sus intereses y poder se han singularizado; su diferenciación entre centros e institutos se hace patente y jerárquica; respecto de facultades y escuelas la diferenciación es radical, responde al esquema estructural orgánico: de un lado las instituciones docentes, a las que los investigadores califican de atrofiadas para la investigación, y de otro, los institutos y centros, algunos de los cuales han superado su condición de realizar investigación "auxiliar" y ahora departen temas y logros con sus pares internacionales.

La comunicación, intercambio y colaboración entre centros docentes y centros de investigación se dificulta; cada comunidad siente que arriesga su esencia institucional; su fusión, su unificación como deseaba el Maestro Sierra es hoy menos que imposible: la vinculación docencia-investigación es un problema estructural no sólo formal; se ha arraigado a la conciencia y al quehacer de los profesores y de los investigadores.

4.4. La Investigación Jurídica Tradicional

Tan peculiares características ha asumido tradicionalmente el trabajo académico en el campo del Derecho que la palabra investigación llega a parecer inadecuada. En efecto, los trabajos de "investigación" han sido más bien obras de doctrina,

consistiendo éstas en sus versiones más modestas en la sistematización, comentario o exégesis de la ley, o en un análisis exhaustivo de las instituciones legales, con el auxilio de conceptos filosóficos y los métodos de la comparación, en sus empresas más ambiciosas¹²⁵.

Casi toda la bibliografía legal del mundo entero, y en particular de América Latina, se inscribe dentro de este tipo de investigación. En una buena proporción es obra de gran valor intelectual y gracias a ella los fines del Derecho se cumplen con mayor facilidad, porque:

El Derecho es algo más que un simple cuerpo de reglas. Consiste en reglas, principios, conceptos y estándares para la conducta y la decisión; pero también consiste en doctrinas y formas de pensamiento profesional y de reglas de arte profesionales mediante las que los preceptos de conducta y decisión pueden aplicarse, desarrollarse y alcanzar eficacia¹²⁶.

Por otro lado es obra sin ninguna trascendencia para el orden jurídico; se trata de trabajos artesanales o preciosistas que comentan una doctrina o una ley, recomiendan una reordenación de los artículos de un código o un mejoramiento de su redacción o sistemática, especulan sobre procedimientos o instituciones.

4.4.1. El interés por otro tipo de Investigación. Influencia diversas y respuestas ubicadas en distintas épocas en los diversos países de América y Europa (las épocas de respuesta son muy distintas entre algunos países; así por ejemplo, desde hace varias décadas el movimiento realista y la jurisprudencia

¹²⁵ En la Investigación jurídica, también se debe fomentar la investigación de campo para contrastar la teoría y no solo abocarnos a la investigación documental. Es importante que los programas de métodos de investigación se incorporen el desarrollo de la investigación de campo para el alumno tenga esa formación y se le facilite su aplicación adecuada

¹²⁶ Véase. Pound, Roscoe, An Introduction to the Philosophy Of Law.Ed. Yale University Press, New Heaven, 1969.

sociológica han orientado en Estados Unidos la investigación jurídica por cauces que empiezan a vislumbrarse en América Latina) han modificado los rumbos del trabajo intelectual en el campo del Derecho. La influencia de la investigación en ciencias sociales la investigación empírica que empezó su ascendiente en América Latina en la década de los cincuenta- y el reciente interés en modificar los métodos de enseñanza que comparten diversas Universidades latinoamericanas son motivaciones de peso en el cambio de actitud. Lo que se desea es:

Una investigación jurídica que sin descuidar la búsqueda teórica indispensable en la biblioteca, alcance su plenitud con el estudio de la realidad concreta. Esto significa averiguar qué está ocurriendo en el mundo fuera de la biblioteca, por qué el comportamiento social es así como lo hemos comprobado en la realidad y cómo se puede forjar un imperativo legal efectivo¹²⁷.

Mención aparte merece el aporte de la Sociología del Derecho, disciplina que recién al inicio de la década de los sesenta emerge como especialidad autónoma, con fuerte sustento en la investigación empírica. Algunos de sus resultados han demostrado al hombre de derecho que su disciplina es susceptible de nuevas aproximaciones, al mismo tiempo que le muestran facetas que desconocían del fenómeno jurídico.

Los temas de que se ocupan los que trabajan en Sociología del Derecho constituyen un amplio espectro, contándose entre los más reiterados la profesión de abogado, la administración judicial, la justicia criminal, Derecho y cambio social.

¹²⁷ Avendaño V., Jorge, Nuevos Conceptos de la Enseñanza e Investigación del Derecho, México, Ed. Mexicanos Unidos, 1981.

Para William Evan las investigaciones en Sociología del Derecho pueden agruparse bajo 5 tipos distintos de análisis: 1) análisis de roles, que se concentra en los estatus legales e incluye pesquisas sobre los diversos tipos de personal que cumplen funciones en el sistema legal; 2) análisis organizacional, que se interesa en la interrelación existente entre instituciones vinculadas con la administración del sistema y las clases de normas e interpretaciones que desarrollan; 3) análisis normativo, que intenta descubrir la relación entre las normas legales y sus valores subyacentes; 4) análisis institucional, centrado en el estudio de la relación entre el derecho y otras instituciones de la sociedad, y 5) análisis metodológico, que acentúa las posibilidades de aplicar las técnicas de investigación sociológica al orden legal¹²⁸.

Ante influencias y ejemplos como los señalados, los patrones de respuesta de los intelectuales del Derecho pueden caer en tentaciones que es necesario evitar desde el inicio. Una de ellas radica en creer que la investigación en Derecho consiste en la simple constatación empírica de fragmentos del cuerpo legal de un país, sin criterios para la selección y con el riesgo de separar artificialmente una realidad mucho más rica y compleja. La tendencia hacia la práctica del hombre de Derecho y el ofrecimiento de resultados de la investigación empírica pueden constituir una combinación que anule las posibilidades de la investigación. Este es precisamente uno de los obstáculos al trabajo interdisciplinario entre el Derecho y las ciencias sociales, conforme lo veremos más adelante. Otra de las tentaciones, al menos en América Latina, tiene que ver con la coincidencia entre la preocupación por la investigación y la difusión de nuevos métodos de enseñanza, principalmente del método activo asociado a la preparación de materiales de enseñanza.

¹²⁸ Cfr. William Evan, *El Derecho como Instrumento de Cambio Social*, 1990.

4.4.2. La investigación interdisciplinaria. El entusiasmo por la investigación empírica ha unido al deseo de averiguar, con sentido práctico, lo que está sucediendo en algunas áreas del fenómeno jurídico han impulsado de manera creciente los llamamientos a la colaboración interdisciplinaria por parte de los hombres de derecho. Las posibilidades de una asociación, promisorias como pueden parecer encuentran grandes obstáculos al nivel de los intereses, los estilos y las disciplinas mismas implicadas.

En cuanto a lo primero, una de las principales objeciones planteadas por los sociólogos reside en la tendencia a la investigación con finalidades prácticas inmediatas a que son proclives los hombres de derecho. En el lado opuesto, reaccionando contra las investigaciones estimuladas por la técnica y de utilidad práctica inmediata para el cliente, los sociólogos reclaman un compromiso más estrecho con la teoría sociológica.

La orientación hacia la práctica del hombre de derecho y la preocupación del sociólogo por la teoría marcan una diferencia de estilos de trabajo, permaneciendo éstos como académicos aislados frente a la más estrecha vinculación con el mundo exterior que, por diversas razones, constituye el ambiente de los profesores de derecho. La falta de interés entre los estudiantes de derecho por lecturas abstractas o teóricas, proveniente de la misma naturaleza del currículum; el gran valor asignado a la producción intelectual en las escuelas de ciencias sociales frente a la poca urgencia por publicar existente entre profesores de derecho¹²⁹; la atmósfera de realidad de las facultades de Derecho frente a la incertidumbre acerca, incluso, de su propio campo que se observa entre

¹²⁹ Esto ocurre porque en algunas instituciones públicas la cultura de la investigación inicia, por consecuencia se ha descuidado la ciencia jurídica.

sea, la evaluación de los efectos sociales de determinada norma legal. La investigación orientada hacia la práctica que tanto molesta a algunos sociólogos se halla en esta última categoría, y puede y debe jugar un papel importante en la investigación legal. Dado el estado no sólo de la investigación sino del derecho latinoamericano.

Las potencialidades de este tipo de análisis son enormes.

La reacción contra la investigación neutra permite delinear caracteres adicionales en la investigación jurídica: los temas deben ser cuidadosamente seleccionados, "según criterios de prioridad que permitan determinar cuáles son los problemas fundamentales para trabajar a la vez por el desarrollo y el cambio estructural en profundidad y en totalidad de América Latina y por el logro de más altos niveles metodológicos y técnicos"¹³⁰. Una investigación comprometida destaca ciertos temas, se ubica frente a la realidad, plantea líneas de solución y prospección. Todo esto puede hacerse de manera científica, inclusive con el empleo de los métodos más sofisticados de las ciencias sociales.

El llamado programa de la escuela sociológica señala interesantes vías de investigación, de plena aplicabilidad en nuestros países: 1) estudio de los efectos sociales reales de las instituciones, preceptos y doctrinas legales; 2) estudio sociológico como preparación para la creación del Derecho; 3) estudio de los medios de hacer los preceptos legales efectivos en la acción; 4) estudio del método jurídico; estudio psicológico de los procesos judicial, administrativo, legislativo y jurídico, así como estudio filosófico de los ideales; 5) una historia del Derecho sociológico.

¹³⁰ Al respecto Véase a Kaplan, Marcos. El Estado y la Sociedad en América Latina Contemporánea, El Estado Periférico Latinoamericano. Compilador J. C. Rubinsten, Buenos Aires, Ed. Eudeda, 1988, pp. 19-20.

Vista así la investigación no consideramos indispensable la participación de sociólogos o de sociólogos del derecho en la integridad de muchos proyectos de investigación. Hemos visto que los intereses de los sociólogos y de los intelectuales del derecho no coinciden necesariamente. Hay muchas investigaciones de los tipos mencionados, sin relevancia teórica inmediata para el sociólogo, que pueden ser llevadas a cabo por gente de derecho. En los casos que sea necesario utilizar la metodología sociológica podría solicitarse la colaboración de sociólogos o metodólogos. Esta eventualidad hace que consideremos necesario que el investigador en derecho conozca por lo menos rudimentos de metodología.

4.5. La Investigación en la Maestría de Derecho de la UAEM

La investigación jurídica que se realiza en la Facultad de Derecho de la UAEM¹³¹ es casi nula, a pesar de que la investigación como ya ha quedado establecido es junto con la práctica de la docencia uno de los objetivos esenciales que debe alcanzar todo egresado de los estudios de Maestría. No obstante la realidad académica en la Facultad de Derecho arroja como resultado que la poca investigación que se realiza durante el tránsito de los estudios es investigación que carece de todo los elementos epistemológicos para poder reproducirlos como productos terminales y divulgarlos en revistas o compilaciones. La única investigación de forma que se realiza en la tesis de grado, que es sin duda más que una investigación un requisito para la obtención del grado.

¹³¹ La Facultad de Derecho, actualmente no cuenta con un Instituto de Investigaciones Jurídicas, sin embargo es un proyecto a corto plazo.

El presente proyecto de evaluación pretende sistematizar la práctica de la investigación durante el lapso que dura la Maestría, es decir, desde el momento en que aspirante al grado ingresa al curso propedéutico y hasta el cuarto semestre culminando así con la presentación de su investigación de tesis ante un sínodo. Este proceso garantiza la formación del alumno como investigador, lo inicia en el hábito de indagar, rastrear información, de investigar y de divulgar su experiencia y su producto primeramente en los coloquios que se proponen para ello y quizá seguramente la divulgación del producto original a través de las publicaciones.

Para lograr el objetivo manifestado se propone la utilización de los siguientes instrumentos, los que por su naturaleza exigen un seguimiento riguroso pero nunca un control de actividades como tal.

En primer lugar nos proponemos plantear los referentes teóricos y conceptuales sobre el tema y con ello posibilitar la continuación de nuestra propuesta e iniciar con el enfoque que se pretende dar para evaluar el aprendizaje en el nivel de estudios de Maestría en Derecho.

4.5.1. Procedimiento de la Evaluación de la Investigación realizada en la Maestría en Derecho de la UAEM. La Facultad de Derecho de la UAEM, para orientar y articular los esfuerzos de investigación que se realizan en el posgrado y en particular en la Maestría en Derecho, se han constituido las siguientes líneas que recibirán atención prioritaria:

- a) Administración y procuración de justicia.
- b) Derecho Constitucional, y

c) Enseñanza y aprendizaje en el campo del Derecho.

Cada línea de investigación deberá contar con un responsable que coordine a profesores y estudiantes interesados, controle el registro de proyectos y tramite apoyos institucionales; en la actualidad no se cuenta con ello, por tal motivo se obstaculiza su desarrollo.

Si dentro de la evaluación de ingreso se propone que al alumno se le evalúe el perfil de investigación con el que ingresa a los estudios de la Maestría en Derecho es conveniente que el mismo aspirante cuente con los conocimientos esenciales acerca del trabajo que pretende realizar para obtener el grado académico correspondiente, esto es, que el aspirante al ingresar a la Maestría en Derecho de la UAEM, debe presentar como requisito una propuesta a manera de exposición de motivos, que será su proyecto a desarrollar, de esta manera se determinará la viabilidad y pertinencia del tentativo anteproyecto de investigación.

Una vez aceptado el alumno a los estudios de Maestría en el rubro de investigación se sujetará a la siguiente estrategia:

- a) Elaboración del anteproyecto de investigación. Es un documento fundamental e importante para poder centrar la investigación que se va a desarrollar, para lo cual se requiere el apoyo de un asesor o tutor, quien debe apoyarlo en la estructuración y elaboración del anteproyecto de investigación.
- b) Una vez que se ha revisado y aprobado el anteproyecto de investigación por el tutor o asesor deberá ser remitido con voto de liberación a la Coordinación de Estudios Avanzados del Área de Posgrado del organismo académico, y a la vez se remita a tres revisores para que lo estudien y revisen y con ello puedan

otorgar el voto aprobatorio, y si es así, remitirán de nueva cuenta el anteproyecto a la Coordinación quien informará al tutor o asesor para que otorgue el voto aprobatorio y se le pueda informar por escrito al alumno que su proyecto esta debidamente registrado.

- c) Redacción de los Capítulos I y II . Depende del contenido de la investigación, pero se propone se avance en un cincuenta por ciento del capitulado de la investigación en un semestre y en siguiente curso semestral con el cincuenta por ciento restante. El alumno deberá presentar desarrollado el contenido señalado para poder aprobar el semestre correspondiente, independientemente de los trabajos que los maestros de asignaturas diversas puedan solicitar.
- d) Redacción de la segunda etapa del capitulado de la investigación en el semestre correspondiente.
- e) Aprobado el semestre anterior con la parte final del trabajo se procederá a la elaboración, presentación e introducción propuestas y conclusiones.
- f) Para cerrar el plan de estudios de la Maestría se propone que el último semestre sea utilizado para perfeccionar la tesis de grado, así como realizar los trámites administrativos correspondientes.

Lo anterior se observa esquematizado en los siguientes instrumentos:

La investigación nos lleva a descubrir deficiencias, fallas y obstáculos que necesariamente nos permiten reflexionar para descubrir alternativas de solución y para alcanzar los objetivos propuestos; es así que en la presente investigación como resultado del análisis continuo de los factores que influyen en todo proceso de evaluación me permito proponer un sistema de evaluación para la Maestría en

Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México, tomando como modelo un sistema de evaluación del aprendizaje en algunas asignaturas que integran el plan de estudios de la Maestría en Derecho de la UAEM, de manera particular, para llegar a estructurar un sistema único que nos permita hablar de una evaluación de calidad en el alumno de dicho programa académico en sus tres momentos: ingreso, tránsito y salida.

4.6. La Evaluación de la Investigación en el posgrado en Derecho de la UNAM

Son muchos los universitarios que no tienen idea de lo que la investigación es y significa para una Universidad. Por una parte, la población del país, y también algunos miembros de nuestra comunidad, ignoran su importancia como el eje de la actividad universitaria, como ejemplo de análisis de fenómenos y situaciones, como la base de la formación de nuevos investigadores y técnicos, a través de los posgrados, y como la fuente más importante de conocimientos de primera mano en las distintas disciplinas.

Dentro de una Universidad deberá buscarse sólo la investigación de alta calidad, ya sea aplicada o básica. Si acaso, debería darse especial énfasis a la básica, que es la que no se puede realizar en empresas del sector privado y público. Debe evitarse que, bajo la bandera de la resolución de problemas prácticos, se realicen proyectos de investigación que están muy lejos de serlo en su concepción, desarrollo, productos y repercusión.

Otra de las urgentes soluciones es la importancia que muchas facultades y escuelas deben dar en términos reales a la investigación. Los procedimientos de selección de los líderes y del personal de investigación, los métodos periódicos de

evaluación, el nivel de prioridad presupuestal y operativo que tienen los investigadores, deben ajustarse mucho más a las necesidades especiales de estos grupos.

El modelo del Consejo Técnico de la Investigación Científica (CTIC) podría ser utilizado para las divisiones de investigación de escuelas y facultades en el análisis común de mecanismos de contratación de investigadores de cada vez mejor calidad, en la realización de evaluaciones periódicas y en el establecimiento de requisitos cada vez más claros y mayores para promociones y definitividades, y en suma, de análisis y planeación global de una actividad de investigación que en sí, como apoyo y como ejemplo para las demás, debe representar el eje de las actividades universitarias.

Todos los posgrados deben contar con un órgano de difusión (revista jurídica) para informar los avances de investigación, ya que una investigación que no tiene difusión no se justifica; además son medios de evaluación porque los investigadores se enfrentan a la crítica.

4.6.1. El sistema Tutorial. Es aquello que un profesor puede hacer en el campo de la orientación con relación a los alumnos del grupo que le han sido encomendados; es la orientación que un profesor puede hacer en beneficio de sus alumnos.

Hoy la tutoría trata de institucionalizar esta actividad desde la base de una preparación específica del profesorado.

El tutor debe tener las actitudes adecuadas (de aceptación de los estudiantes, sentido positivo, tolerancia...), de modo que inspire confianza y comunique entusiasmo.

Para desarrollar este apartado seguiremos el Reglamento General de Estudios de Posgrado:

El Artículo 35º establece las atribuciones y responsabilidades del coordinador del programa:

- Convocar periódicamente y coordinar las reuniones del Comité Académico y ejecutar sus resoluciones.
- Proponer al Comité Académico el plan de necesidades materiales de recursos humanos.
- Proponer a los directores de las Entidades Académicas participantes la acreditación como tutores de académicos que participan en el programa.
- Hacer del conocimiento de los consejos técnicos, a través del director de la entidad académica correspondiente, los nombramientos de profesores de asignatura para los cursos del programa, previa opinión favorable del Comité Académico.
- Coordinar las actividades académicas del plan de estudios de Doctorado, la Maestría y organizar los cursos del programa, en colaboración con los responsables de cada entidad académica.

- Hacer del conocimiento de los Consejos Técnicos correspondientes los acuerdos del Comité Académico del programa sobre la actualización de los contenidos temáticos de los cursos, seminarios, talleres, etc.
- Presentar a los Consejos Técnicos correspondientes para su aprobación, las propuestas de modificación de las normas operativas.
- Convocar al Comité Académico a la reunión anual de evaluación y planeación de las actividades académicas del programa y presentar informe anual de actividades y plan de trabajo.
- Vigilar el cumplimiento de la legislación aplicable y de los acuerdos emanados de las autoridades universitarias, y en general de las disposiciones que norman la estructura y funciones de la UNAM.
- Proponer a los directores de las Entidades Académicas participantes, las solicitudes de apoyo financiero para el programa de posgrado.
- La revisión y evaluación del programa se realizará anualmente¹³².

¹³² Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM, Ob. cit.

Nos apoyamos textualmente en la reglamentación, porque menciona todas y cada una de las atribuciones y responsabilidades del coordinador frente a los tutores.

SISTEMA TUTORAL¹³³

DE LOS TUTORES PRINCIPALES

Los tutores de los estudios de Doctorado o de Maestría deberán cumplir con los requisitos¹³⁴:

Podrán ser acreditados como tutores de los programas de estudio de Maestría y Doctorado por el Comité Académico, profesores o investigadores de áreas de la UNAM y/o de otra institución nacional o extranjera, siempre que cumplan con los requisitos para ser tutores se señalan en el RGEP y en este plan de estudios.

RESPONSABILIDADES

El tutor principal será responsable de establecer junto con el alumno, el anteproyecto de tesis y el plan individual de actividades académicas que éste seguirá, de acuerdo con el plan de estudios. Dirigirá la tesis de grado, asesorará, supervisará y evaluará el desempeño del estudiante.

Este anteproyecto de tesis y el plan de estudios serán dados a conocer por escrito al Comité Tutoral que, en su caso, lo avalará y semestralmente evaluará su avance, pudiendo modificar el plan de actividades académicas del estudiante y hacer sugerencias que lo enriquezcan.

¹³³ Para desarrollar el sistema Tutoral, nos apoyaremos en las Normas Operativas para el Programa de Maestría y doctorado de la UNAM. Ob. cit.

¹³⁴ Artículo 26 del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM., citado en los artículos 24 y 25 de las Normas Operativas para el Programa de Maestría y Doctorado.

El tutor principal, además tendrá las siguientes responsabilidades:

- a) orientar al alumno en su formación e investigación.
- b) desarrollar las capacidades del alumno para la docencia, el ejercicio profesional o la investigación, utilizando como medio las actividades académicas.
- c) señalar al alumno las actividades académicas que deberá desarrollar, darlas a conocer al Comité Tutoral que las turnará en su oportunidad al Comité Académico.
- d) Sesionar, conforme a lo que señale el Comité Académico, para intercambiar opiniones acerca de los avances realizados por el alumno y, proponer en su caso, las adecuaciones necesarias.
- e) dirigir al alumno en el desarrollo de la investigación para obtener el grado de maestro o doctor en Derecho.
- f) expedir la carta de terminación de tesis, debidamente fundamentada, una vez que ésta haya sido concluida y reúna los requisitos para ser presentada y defendida en el examen de grado.
- g) informar por escrito al término de cada semestre, al Comité Académico, el grado de avance de la investigación y del cumplimiento de las actividades académicas del alumno.
- h) informar por escrito al Comité Académico cualquier inconformidad surgida entre el tutor y el alumno, que no haya sido resuelta.

El tutor principal del alumno supervisará el avance y desarrollo de la tesis, por lo cual estos documentos deberán contar con la aprobación de éste antes de ser evaluados por los Comités Tutorales y de candidatura al grado de doctor, respectivamente¹³⁵.

CANDIDATO A TUTOR Y ASIGNACIÓN DE TUTOR AL ALUMNO

Todo candidato a tutor deberá presentar su solicitud por escrito al Comité Académico, donde haga explícito su compromiso con el programa de estudios de Maestría o Doctorado, según corresponda, así como la aceptación de sus normas y criterios.

Los cambios de tutor principal y Comité Tutorial podrán ser solicitados por el alumno al Comité Académico, con la fundamentación correspondiente y avalados por el Coordinador del Posgrado.

En el caso de que el alumno proponga una línea de investigación que no esté considerada por los tutores del programa pero que se estime relevante, el Comité de admisión propondrá y recomendará al Comité Académico los tutores correspondientes y que se incorpore como una nueva línea de investigación.

En caso de existir alguna inconformidad entre el tutor principal y el alumno, expresada en forma escrita por alguno de ellos y dirigida a la Coordinación de Posgrado, el Comité Tutorial realizará las acciones que juzgue pertinentes de conciliación entre ellos. Cuando el Comité Tutorial haya agotado las posibilidades de conciliación entre el tutor y el alumno, recomendará al Comité Académico el

¹³⁵ Artículo 26 y 27 del reglamento de Normas Operativas. Ob. cit.

cambio de tutor principal. El tutor principal del alumno únicamente será cambiado a juicio del Comité Académico, siempre y cuando esté debidamente justificado¹³⁶.

Para solicitar un cambio de tema de tesis el alumno, con la aprobación de su tutor principal y de su Comité Tutoral, justificará ante el Comité Académico el nuevo proyecto de investigación.

Semestralmente, el alumno deberá preparar un informe de avance y resultados de su plan individual de actividades, con documentos probatorios, el cual deberá incluir las actividades que realizó durante el semestre y las calificaciones que obtuvo en cada uno de los cursos en que fue inscrito, así como, en su caso, el avance del proyecto de investigación, de aplicación docente o de interés profesional que lo conducirá a su tesis de grado. Cuando por causas no imputables al alumno, no exista documentación probatoria de las calificaciones del último semestre, el tutor aceptará la información bajo reserva.

Es importante señalar que también el tutor participa en la evaluación del aprendizaje del alumno, tomando en consideración la información proporcionada por el alumno, el tutor académico realizará la evaluación semestral de acuerdo con lo dispuesto por el Reglamento General de Estudios de Posgrado¹³⁷ y a los requisitos de permanencia a que se refiere el programa.

La reglamentación expuesta la considero adecuada, porque regula las actividades de los tutores y establece la relación tutor-alumno, pero considero importante que para que el tutor se involucre más a sus actividades académicas, éstas deben ser remuneradas. En mi caso el tutor que guió toda mi formación como estudiante del

¹³⁶ Artículos 28, 29, 30 31 de las Normas Operativas Ob. cit.

¹³⁷ Véase Reglamento General de Posgrado, Ob. cit.

Doctorado en Derecho desarrolló sus actividades académicas con profesionalismo.

En relación al Comité Tutorial, también puedo decir, que todo el tiempo que estuve como estudiante me orientaron profesionalmente constantemente, y guiaron mi investigación en todo momento.

DE LA ACREDITACIÓN E INCORPORACIÓN DE TUTORES PRINCIPALES

Serán atribuciones y responsabilidades del Comité Académico, aprobar la incorporación de nuevos tutores, así como actualizar y difundir periódicamente la lista de tutores acreditados en el programa.

Para ser acreditado como tutor en el Doctorado o en la Maestría será necesario cumplir con los requisitos señalados en el programa, y en su caso, presentar una solicitud acompañada del currículum vitae o recibir o aceptar la invitación que para el efecto le extiende el Comité Académico. En caso de solicitud, el Comité Académico informará por escrito al interesado su resolución, y la hará del conocimiento del director de la dependencia respectiva cuando el aspirante forme parte del personal académico de carrera de la UNAM y la resolución sea favorable¹³⁸.

DE LA APROBACIÓN DE DISPENSA DE REQUISITO DE GRADO PARA SER TUTOR, PROFESOR DE CURSO Y SINODAL DE EXAMEN DE GRADO

El Comité Académico en caso excepcional, podrá acreditar la dispensa del requisito de grado para ser tutor, profesor de cursos y sinodal de examen de grado tomando en cuenta los lineamientos que para el efecto se establezcan. Las

¹³⁸ Artículo 33, inciso f, del Reglamento General Ob. cit. citado en el art. 34 de las Normas Operativas Ob. cit.

dispensas de grado serán hechas del conocimiento de los consejos técnicos respectivos¹³⁹.

DE LA PERMANENCIA DE LOS TUTORES EN EL PROGRAMA

Para permanecer como tutor será necesario ser tutor activo en el programa y haber cumplido con las responsabilidades que para los tutores prescriben el RGEP, el programa y sus Normas Operativas.

Cuando un tutor, sin mediar causa debidamente justificada, no haya realizado ninguna labor de tutoría y no haya participado en algún Comité Tutorial en un período de 2 semestres consecutivos, o no cumpla con sus responsabilidades Tutorales, el Comité Académico lo dará de baja.

En caso de baja de un tutor, el Comité Académico informará su decisión al interesado y la hará del conocimiento del director de la dependencia respectiva cuando el tutor provenga de una entidad académica del programa¹⁴⁰.

4.7. De la inscripción administrativa y del registro de información

Para desarrollar este apartado nos apoyaremos en las normas operativas para el programa de Maestrías y doctorados en Derecho de la UNAM.

Para ser estudiante de posgrado se requiere reunir los requisitos de ingreso y permanencia que establece el programa de estudios.

¹³⁹ Artículo 33, inciso g, del Reglamento General. Ob. cit., Citado por el art. 35 de las Normas Operativas Ob. cit.

¹⁴⁰ Véase Reglamento General Ob. cit., citado por los artículos 36 y 37 de las Normas Operativas Ob. cit.

4.7.1. Ingreso. El alumno debe cubrir los requisitos de ingreso al programa de Maestría en Derecho:

Dictamen aprobatorio de suficiencia académica.

Documento de asignación de tutor y del Comité Tutorial.

Anteproyecto de investigación. Deberá ser acorde con los objetivos del programa, con el fin de elaborar su tesis de grado.

El plan individual de actividades académicas.

El certificado de comprensión de un idioma diferente del español entre los señalados por el Comité Académico y, en el caso de aspirante cuya lengua materna no sea el español, se deberá acreditar, de la misma manera, el pleno dominio de ésta, antes de su incorporación al programa.

Más los requisitos que señale la convocatoria que se publique¹⁴¹.

Es importante señalar que el Comité Académico determinará los procedimientos de calificación para evaluar y certificar la suficiencia académica de los aspirantes a ingresar que provengan del extranjero, así como de instituciones que no sean la propia UNAM.

¹⁴¹ Artículo 50 *Ibidem.* p. 16.

Asignación de Tutor

Para la asignación de tutor se tendrán en cuenta las preferencias y los intereses académicos y profesionales del alumno, así como su propuesta de asignación de tutor...¹⁴².

El tutor principal guiará al alumno en la preparación del proyecto que lo conduzca a su tesis de grado; cuando el tutor considere que el tema es pertinente lo aprobará notificando el tema, por conducto del alumno, a la oficina de la administración escolar para fines de registro de información.

4.7.2. Desarrollo de la investigación. En el desarrollo de la investigación el alumno será orientado constantemente por el tutor.

"... A partir del primer semestre de inscripción, el alumno deberá reunirse con su tutor, en los plazos que fije el Comité Académico. El tutor debe orientar al alumno en el planteamiento y desarrollo del proyecto que lo conduzca a su tesis de grado y revisar que sean hechas, en caso necesario, las adecuaciones y modificaciones al proyecto de investigación...¹⁴³.

4.7.3. Presentación de los resultados de la investigación y tesis. Cuando el Comité Tutoral y el tutor determine que la tesis del alumno ha alcanzado el desarrollo y nivel esperados para la Maestría y que el alumno está preparado para presentar su examen de grado, el Comité Tutoral informará por escrito al Comité Académico...¹⁴⁴.

¹⁴² Artículo 47 Ibidem. p. 15.

¹⁴³ Artículo 54 Ibidem. p. 18.

¹⁴⁴ Artículo 55 Ibidem. p. 18.

En el examen con réplica de tesis el jurado estará integrado por tres miembros titulares y dos suplentes seleccionados de la planta de tutores. En el caso de examen general de conocimientos, el jurado estará integrado por cinco miembros titulares y dos suplentes.

El Comité Académico designará el jurado de examen de grado en la forma que juzgue conveniente y lo hará del conocimiento de los interesados y de la oficina de administración escolar correspondiente...

En el examen de grado con réplica oral de la tesis, si al menos cuatro sinodales emiten opinión favorable de que la tesis reúne los requisitos para ser defendida por el sustentante, ya que es un requisito para que se le autorice el examen.

El examen general de conocimientos se realizará después de concluir las actividades académicas, y dentro de los dos semestre siguientes a la que el aspirante haya concluido el ciento por ciento de los créditos de la Maestría..., porque es un requisito previo al examen de candidatura al grado.¹⁴⁵

4.7.4. Presentación del examen profesional. El alumno entregará el borrador del documento de tesis a cada uno de los sinodales, quienes deberán revisarlo considerando el perfil del egresado de Maestría del programa y señalando por escrito las observaciones y correcciones de carácter académico pertinentes, cuando las haya en un plazo no mayor de 30 días hábiles contados a partir de la recepción del trabajo...¹⁴⁶.

Elaboradas las modificaciones académicas requeridas por los miembros del jurado,

¹⁴⁵ Cfr. Normas Operativas Ob. cit.

¹⁴⁶ Artículo 56 Ibidem. p. 18.

el alumno recabará las firmas aprobatorias de los sinodales y, en su caso, sus preferencias y sugerencias en relación con fechas y horarios para la realización del examen...¹⁴⁷.

Presentación de examen de grado donde el estudiante efectuara la defensa oral de su trabajo escrito. Cuando el resultado del examen sea aprobatorio, el coordinador será el encargado de garantizar que se han efectuado los trámites correspondientes ante la dirección de control escolar.

Del examen de grado de maestro con réplica oral de la tesis

El estudiante efectuará una exposición oral y defenderá su trabajo escrito. Cuando el resultado del examen sea aprobatorio, el Coordinador será el encargado de garantizar que sean realizados los trámites posteriores respectivos ante la dirección General de administración Escolar¹⁴⁸.

4.8. Procedimiento de evaluación de la formación de la capacidad para la investigación jurídica: de ingreso, durante el desarrollo del programa y egreso

EL PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN

DURANTE EL INGRESO

Entrevista para conocer su perfil en la investigación.

Evaluación de un anteproyecto de investigación.

¹⁴⁷ Idem.

¹⁴⁸ Véase Normas Operativas Ob. cit.

Examen de conocimientos jurídicos generales (es el mismo Idem.).

Cursar y aprobar el propedéutico.

DURANTE EL DESARROLLO DEL PROGRAMA

2. INVESTIGACIÓN

PRIMER SEMESTRE

Asignación del tutor (desde el primer semestre).

Elaboración y registro del proyecto de investigación.

Evaluación por el maestro de la asignatura.

Evaluación por su tutor.

Presentación y evaluación del proyecto, avances de investigación en un simposium al final de cada semestre.

SEGUNDO SEMESTRE

Elaboración de los dos primeros capítulos de su tesis.

Presentación de los reportes de investigación en un simposium.

Evaluación de su tutor.

Evaluación Comité Tutorial.

Evaluación de sus asignaturas.

Evaluación por el tutor.

Evaluación por el Comité Tutorial.

TERCER SEMESTRE

Terminación del 70% de la tesis.

Evaluación por el tutor y liberación de la tesis.

Evaluación por el Comité Tutorial y dictamen para recomendar examen de candidatura al grado.

Examen de candidatura al grado.

CUARTO SEMESTRE.

Terminación y presentación de la tesis del tutor al Comité Tutorial.

Dictamen del Comité Tutorial para recomendar su examen de grado.

Aprobación de las asignaturas.

EVALUACIÓN DE EGRESO

Evaluación de examen de grado.

Antes de iniciar el siguiente capítulo relativo al modelo de evaluación del aprendizaje por asignatura; se presentan en este apartado algunos procedimientos

de evaluación que permitirán elevar la calidad, la formación didáctica de los alumnos que cursan los programas de Maestría y además introducirlos a la investigación como producto final del programa cursado, ya que posteriormente con el modelo que se está proponiendo se podrán evaluar cada una de las asignaturas que integran el plan de estudios de la Maestría en Derecho. Cabe resaltar que varios aspectos de evaluación de ingreso, de tránsito y de egreso ya fueron desarrollados en cada uno de los capítulos relativos a la formación docente y de investigación, solo nos falta por desarrollar el modelo de evaluación del aprendizaje de la Maestría en Derecho, mismo que se describirá ampliamente en el siguiente capítulo.

4.9. La Evaluación en la Especialización en la Maestría en Derecho

La Maestría en Derecho, es un programa académico para proporcionar al egresado un conocimiento panorámico y profundo del Derecho, sino se hiciera así se negaría la naturaleza de la Maestría, por esta razón se deben cursar asignaturas de especialidad, para que el alumno además de adquirir una formación docente y de investigación, disponga de conocimientos profundos y actualizados en áreas jurídicas; esto le capacita para interpretar y aplicar la legislación además asume la responsabilidad de colaborar a la transformación y perfeccionamiento de la disciplina jurídica en forma profesional y responsable. Es importante resaltar que el egresado del programa de Maestría para que pueda ejercer la docencia y la investigación en el campo del Derecho, debe dominar materias de su especialidad.

El alumno que cursa la Maestría, además de formarse en las áreas de metodología jurídica y formación docente, también cursa materias como: teoría general, sociología, filosofía e historia y algunas misceláneas de asignaturas que son optativas pero obligatorias ya que se eligen entre las señaladas, como por ejemplo

terminología jurídica, derechos humanos, deontología jurídica, entre otras. Este tipo de programa se cursa en el posgrado de la Facultad de Derecho de la UAEM.

Cuando el alumno adquiere una formación sólida en materias de especialización jurídica, le permite un mejor desarrollo profesional y además adquiere el criterio para que en ellas pueda ejercer la docencia y la investigación.

No podemos limitar a la Maestría en materias de formación didáctica y de investigación porque estaríamos formando profesionistas sin visión jurídica, ya que el estudiante también debe de profundizar en el estudio teórico del derecho y en sus aspectos filosóficos, históricos, sociales y lingüísticos, esto le permitirá adquirir un conocimiento avanzado de Teoría General del Derecho y Teorías Generales del Estado, así tendrá la capacidad para analizar los aspectos jurídicos del desarrollo socioeconómico, aplicar una terminología especializada en el derecho y analizar el sistema jurídico mexicano en el contexto del Derecho comparado.

En los programas de posgrados en Derecho que ofertan las Universidades públicas se debe analizar la importancia de las áreas de especialización para que se integren en los programas de la Maestría materias de especialización para que los alumnos adquieran una sólida formación profesional; porque el maestro en Derecho también debe de tener conocimiento en el campo de las ciencias jurídicas, para que este tipo de profesional predique con el ejemplo y a diario defienda su grado; esto solamente se logrará conociendo la ciencia el Derecho.

El sistema de evaluación del aprendizaje, permite conocer los aprendizajes adquiridos por los alumnos al término de cada asignatura; las materias de especialización tienen un contenido por lo regular teórico no representan dificultad para evaluarlos y certificar los aprendizajes adquiridos.

4.10. La eficiencia terminal

La eficiencia terminal es el número de egresados entre el número de alumnos que ingresan en una generación, constituye uno de los indicadores de la calidad de la educación. En el entendido de que un egresado se convierte en tal cuando se adquiere el título, la eficiencia terminal en la mayoría de las instituciones de educación superior generalmente es una cifra muy baja.

La eficiencia terminal de los alumnos que realizan estudios de Maestría comprende:

Terminar sus cursos de Maestría.

Terminar su proyecto de tesis.

Titularse inmediatamente que egresen.

4.11. La eficiencia terminal y su problemática

La eficiencia terminal es un fenómeno que representa un alto costo para la industria, los servicios, el gasto público, los padres de familia, las instituciones de educación superior y los propios profesionistas. También puede agregarse la frustración personal, la autodevaluación y la baja autoestima de los pasantes.

La eficiencia terminal en la Maestría en Derecho de la UAEM, se consideró el ingreso hasta la promoción 1991-I y se definió al egresado, como aquel que había cubierto la totalidad de los créditos requeridos para obtener el certificado. De este modo se encontró un índice histórico de eficiencia terminal en Maestría que alcanza un porcentaje muy bajo, se calculó en proporción del ingreso que logró

concluir sus estudios de Maestría, y conforme a la duración reglamentaria de los mismos, se consideraron datos de ingreso para el semestre 1990-II. Con este criterio se encuentra que el índice de eficiencia terminal que ha registrado la facultad.

Pero, además, existe un fenómeno importante que permite inferir la percepción que el egresado tiene de los estudios de posgrado: según los expedientes de la coordinación de Estudios de Posgrado de la Facultad, del total de egresados de Maestría, sólo el 27% han tramitado la entrega de su certificado de estudios; no cabe duda que este índice denota desinterés por parte de los alumnos¹⁴⁹.

La graduación hasta 1991 se habían otorgado únicamente once grados. Si se considera que había egresado un total de 443 candidatos a maestros (egresados con certificado de estudios total), entonces se concluye que la proporción de graduación es de 2.7%. en este caso la eficiencia terminal resulta notablemente baja.

De 1991 a 1999 se incrementó a 53 graduados, y de 1999 a septiembre de 2001 esta cifra se incrementó a 119 graduados, esto representa que se ha rebasado en más del cien por ciento en poco tiempo, datos estadísticos que se encuentran registrados en la Facultad de Derecho de la UAEM.¹⁵⁰

Lo anterior se ha visto incrementado significativamente porque en gran parte se ha aplicado el procedimiento de evaluación que propongo en esta tesis y ha servido para elevar la cantidad y calidad de los graduados en la Maestría en Derecho de la

¹⁴⁹ Porque al no tener interés por graduarse, no requieren los documentos académicos para demostrar los estudios de Maestría; quizás también porque no les afecta para ejercer su profesión porque solo les exigen su cédula profesional de licenciatura, para demostrar su personalidad jurídica.

¹⁵⁰ Véase. Segundo Informe de Labores, del Director de la Facultad de Derecho M. en D. Lucas Guzmán Rosas.

UAEM, y también se han desarrollado programas contingentes como son los seminarios de investigación.

Sabemos que uno de los principales problemas que enfrentan las Universidades de nuestro país, es el bajo índice de egresados que logran titularse en el nivel de Maestría. No obstante que el currículum de Maestría esta planeado de tal forma que los estudiantes al terminar sus cursos de Maestría, simultáneamente con su proyecto de tesis y así titularse¹⁵¹; sin embargo muy pocos de ellos al egresar logran el grado correspondiente.

Principales causas de este problema son las siguientes:

Primero, las consecuencias son muy débiles ya que la mayoría de ellos realizan los estudios de Maestría y a la vez trabajan, por lo cual es muy difícil terminar su tesis.

Segundo, las consecuencias para completar sus actividades académicas no son lo suficientemente fuertes como para competir con otras actividades mencionadas del trabajo o familiares.

En tercer lugar existe una falta de supervisión de los trabajos de tesis y de implementación metódica y sistemática de contingencias efectivas. Porque los asesores no laboran tiempo completo, ya que sus actividades son altruistas, de vocación, por lo que se propone que se les remunere para que se les pueda exigir trabajo académico para el alumno.

El hecho de que los egresados no se titulen genera diferentes consecuencias negativas:

¹⁵¹ Porque en cada programa semestral se exige el avance de la tesis y es un requisito de aprobación.

Primero, se afecta la eficiencia terminal de las instituciones, lo cual es uno de los criterios exigidos por instituciones evaluadoras de la calidad académica de instituciones educativas, tales como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Segundo, los egresados que no se titulan pierden la oportunidad de recibir apoyos de tipo económico.

Consecuencias positivas. Aquellos que se titulan de la Maestría reciben un incentivo económico significativo; son promocionados en mejores categorías laborales dentro de la institución donde laboran.

4.12. Elevar la eficiencia terminal

Por la anterior reflexión se considera que a fin de atacar este problema sobre todo en las Maestrías en Derecho de nuestro país, se deben de implementar procedimientos de evaluación para que realicen sus actividades de investigación en la cantidad, en la calidad, y en el tiempo adecuado y necesario para realizar su trabajo de tesis.

4.13. Contingencias para elevar la eficiencia terminal

Como una de las contingencias para elevar la eficiencia terminal en los alumnos de la Maestría en Derecho, se deben implementar seminarios de investigación para reforzar las actividades de investigación que culminen en un trabajo de tesis. En forma general desarrollaremos las fases de un seminario de investigación¹⁵² desarrollado por expertos en el área: A partir de que el proyecto esté registrado el

¹⁵² Esta práctica la implementé en mi calidad de Director de la Facultad de Derecho de la UAEM, a la fecha se siguen obteniendo resultado favorables en la graduación de los egresados de la Maestría en Derecho, se ha elevado la eficiencia terminal; actualmente se siguen impartiendo, ya que es una alternativa de graduación.

responsable del seminario brindará asesoría personalizada a sus alumnos para orientarlos constantemente en sus trabajos de investigación.

1. Cuando el trabajo de investigación de tesis se culmine, el responsable del seminario liberará el mismo para que se turne a los revisores.
2. El responsable del seminario en todo momento estará con el alumno para revisar cada uno de los ajustes del trabajo de tesis recomendados por los revisores.
3. Cuando se tengan los votos aprobatorios de los revisores el maestro de seminario dará el voto aprobatorio al alumno de la tesis.
4. A partir de este momento se remite a la Coordinación de Posgrado para que se insacule el jurado para el examen de grado.

CAPÍTULO QUINTO

PROPUESTA DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE POR ASIGNATURA EN LA MAESTRÍA EN DERECHO

Este modelo de evaluación del aprendizaje por asignatura retoma solamente la relativa a la Teoría General del Derecho que se cursa en el primer semestre curricular, ya que servirá de ejemplo para que se pueda aplicar en cada una de las materias que cursará el alumno. Es por ello que a continuación se inicia con una justificación para su estructuración y aplicación.

Uno de los graves problemas a que nos enfrentamos cuando termina un curso es saber qué vamos a evaluar, lógico es pensar que se atiende estrictamente a los objetivos plasmados en cada uno de los programas de asignatura que integran el currículum correspondiente, es grave cuando el docente no respeta el seguimiento del programa respectivo, pero más lo es cuando llevado a cabo estrictamente el programa en cuanto a dichos objetivos se desconoce la forma en como se debe plantear un reactivo.

En este capítulo se analizarán los dominios y niveles en que se encuentran los objetivos del aprendizaje por asignatura, para formular los reactivos que nos permitan evaluar el logro de los objetivos planteados, así como aplicar los instrumentos adecuados a un sistema de evaluación del aprendizaje del alumno de la Maestría en Derecho, en cuanto a su ingreso, tránsito y egreso; finalmente saber que beneficios académicos traería la implementación de un sistema de evaluación del aprendizaje para el programa académico y para la misma Facultad

de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México, en este caso se toma como ejemplo, porque a partir de este programa construimos nuestro sistema, independientemente que puede servir como modelo a nivel nacional, para aplicarlo a Universidades públicas.

5.1. Marco conceptual

En este capítulo comentaremos brevemente lo que son los objetivos de aprendizaje, mapa de objetivos, tabla de especificaciones y el banco de reactivos, ya que esto es fundamental en el trabajo de investigación.

5.1.1. Los objetivos de aprendizaje. Es importante aclarar que este tópico lo abordaremos en forma general, apoyándonos en algunos expertos en el campo del aprendizaje, como López Suárez, que en forma clara y objetiva hace referencia a algunos conceptos de lo que se debe entender por objetivo de aprendizaje, definiéndolo como un "enunciado preciso que describe el rendimiento que se espera del estudiante en términos de capacidades y conocimientos específicos", y por objetivo terminal se entiende como la "especificación de las destrezas y conceptos que se espera que el alumno haya adquirido al final de una secuencia específica de enseñanza"¹⁵³. En resumen un objetivo educacional es un enunciado que precisa los aprendizajes que se pretende lograr como consecuencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos pueden plantearse en diversos grados de generalidad, siendo los siguientes: generales, intermedios y específicos; éste último es el que nos interesa comentar en nuestra investigación. Los objetivos específicos describen operacionalmente los comportamientos precisos que se espera del alumno como

¹⁵³ López Suárez, A. Ob. cit. pp. 120-124.

producto del proceso de enseñanza-aprendizaje; estos objetivos también se conocen como "de tema".

Precisamente este tipo de objetivos, nos van a servir para estructurar el mapa de objetivos. Por mapa de objetivos se entiende el conjunto completo de objetivos del programa de estudios, estructurados conforme a sus particiones (unidades, temas, etc.). A partir del mapa se construye el banco de reactivos.

5.1.2. Los dominios de la educación. El aprendizaje abarca tres dominios: el afectivo, el cognoscitivo y el psicomotor. Aunque cualquier aprendizaje puede situarse en más de un dominio, alguno de ellos prevalece (por eso se les llama "dominios", porque domina uno de ellos). Pero, a su vez, dentro de cada dominio pueden identificarse diferentes niveles de aprendizaje.

El Dominio Cognoscitivo. Comprende los aprendizajes que involucran operaciones intelectuales, y se divide en cinco niveles.

C1: Memoria. Constituye el nivel más bajo pero es la base de los demás. Involucra el registro, almacenamiento y recuperación de información. Los comportamientos producidos varían muy poco cada vez que se presentan.

C2: Formación de Conceptos. A partir de la abstracción de los rasgos esenciales de una clase, permite decidir si un objeto o evento pertenece a ella. Es el primer nivel de gran generalización intelectual.

C3: Aplicación de principios. A partir de la integración de conceptos y principios de ellos derivados con su aplicación se resuelven problemas que solo exigen cambios en variables bien definidas.

C4: Solución de problemas. Ahora debe reorganizarse, recombinarse o transformarse una serie de conceptos y principios preexistentes, para solucionar problemas completamente nuevos en los que se carece de modelos previos directamente aplicables.

C5: Creatividad. Exige generar nuevos principios, reorganizar otros y reacomodar de formas completamente nuevas estructuras previas, por lo que los productos son originales (al menos para el alumno). No se ha encontrado forma de controlar los procesos creativos a voluntad, por lo que en la educación formal no pueden plantearse objetivos de aprendizaje en este nivel; la educación debe ser un proceso facilitador del desarrollo espontáneo de la creatividad.

El Dominio Psicomotor. Comprende aquellos aprendizajes que implican coordinación neuromuscular volitiva y compleja. Se divide en cinco niveles:

P1: Imitación. Implica simplemente repetir la acción observada en un modelo.

P2: Manipulación. Involucra a realizar la acción a partir de instrucciones previas. Aquí el alumno ya empieza a diferenciar y a elegir las pautas de movimiento más adecuadas. Aparecen lo que podríamos llamar "praxia con personalidad".

P3: Precisión. Requiere reproducir exactamente los efectos de una acción, pero en ausencia del modelo. El individuo puede variar libremente las pautas, pues lo que importa son los resultados.

P4: Estructuración de la acción. Han de estructurarse pautas complejas de acción a partir de varias partes del cuerpo.

P5: Naturalización. Exige alcanzar el dominio total de pautas complejas de acción, hasta reproducirlas con Maestría, en forma automática.

El Dominio Afectivo. Comprende aquellos aprendizajes relacionados con el desarrollo o cambio de intereses, actitudes, emociones, sentimientos o valores. Se divide en cinco niveles:

A1: Recepción. Sólo implica la disposición del alumno para recibir ciertos estímulos; el comportamiento va desde la atención selectiva, hasta la conciencia de la disposición.

A2: Respuesta. Ya implica participación activa del sujeto; va desde la mera obediencia, hasta la respuesta voluntaria gratificante.

A3: Valoración. Aquí ya se requiere realizar juicios de valor. Va desde la simple adopción del juicio, hasta la convicción firme como criterio propio.

A4: Organización. Requiere que el alumno jerarquice valores; nuevamente va desde la mera adopción de una escala, hasta la convicción.

A5: Caracterización. Aquí ya debe ser capaz de adoptar e integrar un sistema de valores que regirá su vida¹⁵⁴.

Como puede observarse, es el dominio cognoscitivo donde podría pensarse que puede definirse cualquier objetivo en base a las conductas que se pretenden alcanzar al término del primer año de la Maestría. Nos ocupa evaluar en forma colectiva y no para decidir su promoción en forma individual.

¹⁵⁴ Idem.

5.2. El mapa de objetivos

Los objetivos de aprendizaje definidos en el programa de asignatura son la materia prima para la elaboración del mapa de objetivos. Cabe mencionar que cada uno de los programas de Maestría han sido elaborados y revisados semestralmente por expertos y sancionados por los Consejos Académico y de Gobierno de la Facultad.

Tomando como base el programa de asignatura de Teoría General del Derecho la cual se cursa en la Maestría, veamos el mapa de objetivos que construimos.

TEORÍA GENERAL DEL DERECHO

Aprobación: Consejo Académico y Gobierno 22/ENERO/93.

Última Actualización: MARZO/2001.

01 (C1) Analizará los principales tipos de normas.

02 (C2) Describirá cada tipo.

03 (C1) Identificará las diversas clasificaciones de normas jurídicas.

04 (C2) Describirá cada clasificación.

05 (C1) Identificará los principales medios de control social.

06 (C1) Describirá cada tipo.

07 (C1) Describirá la función del Derecho como medio de control social.

08 (C2) Identificará los principales elementos que subyacen en las definiciones del Derecho.

09 (C2) Las agrupará en categorías conceptuales.

10 (C3) Describirá al menos tres de las definiciones del Derecho que se han propuesto.

11 (C3) Compondrá su propia definición.

12 (C2) Identificará las principales características de la concepción actual del Derecho.

13 (C2) Describirá las principales acepciones que tiene el término Derecho.

14 (C2) Identificará el objeto de estudio del Derecho Público y del Privado.

15 (C3) Describirá las principales teorías que los explican.

16 (C2) Identificará el objeto de estudio del Derecho Subjetivo.

17 (C3) Describirá las principales modalidades del Derecho Subjetivo.

18 (C3) Describirá las principales teorías que lo explican.

19 (C1) Identificará las fuentes del Derecho.

20 (C2) Describirá cada fuente.

21 (C1) Identificará las fuentes formales del Derecho.

- 22 (C2) Describirá cada fuente.
- 23 (C2) Describirá los elementos básicos de la noción de la ley.
- 24 (C2) Describirá una definición de ley.
- 25 (C3) Describirá la naturaleza de la ley.
- 26 (C1) Identificará los elementos de la ley.
- 27 (C2) Describirá cada elemento.
- 28 (C2) Identificará los principales efectos de la aplicación de la ley.
- 29 (C3) Describirá cada efecto.
- 30 (C3) Describirá la forma en que se integra el orden jurídico mexicano.
- 31 (C2) Identificará los conceptos jurídicos de carácter formal.
- 32 (C2) Describirá su naturaleza.
- 33 (C2) Identificará los conceptos jurídicos de carácter material.
- 34 (C3) Describirá su naturaleza.
- 35 (C3) Describirá la forma en que se interpreta la ley.
- 36 (C3) Describirá la forma en que se integra la ley.

37 (C3) Describirá las condicionantes temporales de la ley.

38 (C3) Describirá las condicionantes espaciales de aplicación de la ley.

Para asignar los dominios y valores taxonómicos a cada objetivo específico que integran la asignatura referida en este capítulo, se entrevistó a maestros expertos en la materia y se obtuvo la información requerida para integrar el mapa de objetivos.

A continuación se presenta la información ponderada en porcentajes: a nivel memoria se obtuvo el 21.1%; en la formación de conceptos fue, el 44.7% y en la aplicación de principios el 34.2%.

Como se observa, en estos porcentajes, el dominio que más predomina es el cognoscitivo. Aparentemente, se deduce que es correcto, ya que el nivel que se alcanza en esta asignatura, es ideal pues uno de los objetivos generales de la Maestría es que los alumnos integren una concepción globalizadora y a la vez profunda del Derecho.

Una vez elaborado el mapa de objetivos nos permitiremos elaborar en el siguiente capítulo el banco de reactivos.

5.3. Criterios de construcción de reactivos

Los reactivos constituyen elementos clave para evaluar el aprendizaje. Puede considerarse a un reactivo como un estímulo que se presenta al alumno después

del proceso enseñanza-aprendizaje, en este capítulo seguiremos a López Suárez¹⁵⁵ y a César Luna¹⁵⁶, en un estudio de construcción del banco de reactivos.

Por estímulo¹⁵⁷ se entiende todo aquello que provoca una respuesta, la cual puede ser abierta, cuando se manifiesta al exterior y es factible observarla directamente o encubierta, cuando ocurre en el interior del organismo, sin que pueda ser observada directamente. Los reactivos pueden dividirse en dos grupos: reactivos objetivos y reactivos subjetivos, se dice que los reactivos son objetivos cuando generan una respuesta a la que cualquier juez puede calificar con un resultado igual; es decir, el acuerdo interjueces estará en un máximo. Por su parte, los reactivos subjetivos se caracterizan por pedir al evaluador un juicio de valor para emitir su calificación, por lo que ésta variará de evaluador a evaluador.

5.4. Recomendaciones generales para elaborar reactivos

César Luna, después de revisar a varios teóricos de la medición, recomienda una serie de aspectos para elaborar reactivos y con ello garantizar la validez del instrumento; pero, además, propone recomendaciones para cada tipo de reactivo y para la construcción de sus formas equivalentes. A continuación se presentan las recomendaciones generales para construir reactivos:

a) El reactivo debe reflejar fielmente lo que se espera que los alumnos aprendan y puedan hacer.

¹⁵⁵ Idem

¹⁵⁶ Cfr. César Luna. M. Sistema de evaluación del Aprendizaje en Primaria: Fase 1: Construcción del banco de Reactivos de Segundo Grado: Tesis de Licenciado en Psicología. Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM., 1989., citado por Guzmán Rosas. L. p. 63.

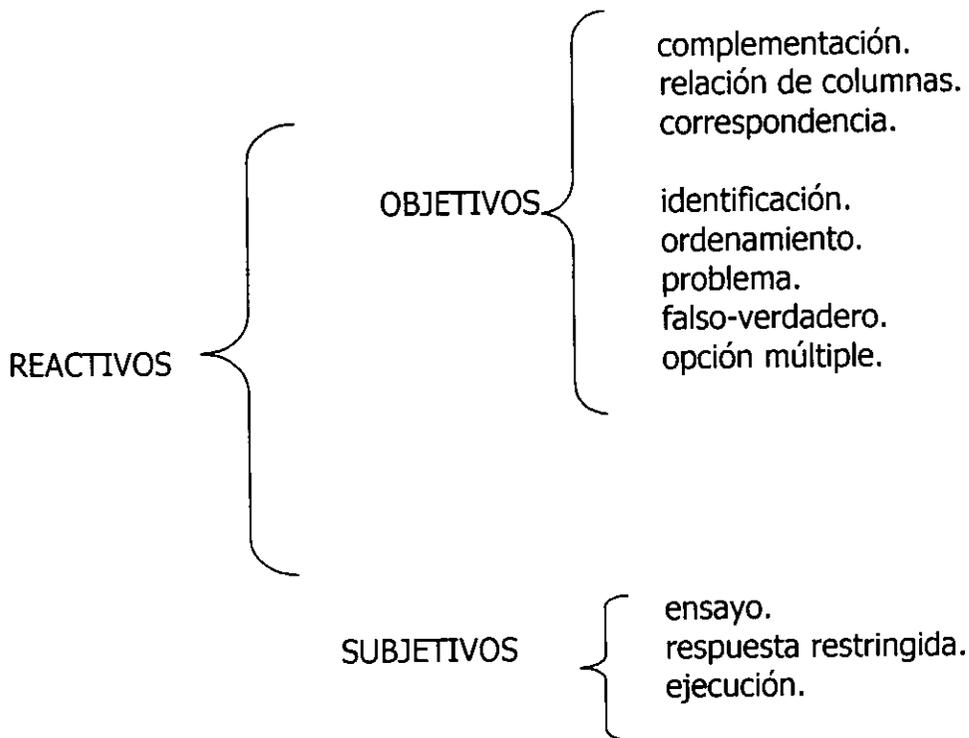
¹⁵⁷ La palabra estímulo se entiende como todo aquello que provoca una respuesta, y es retomada por el término reactivo como instrumentos de evaluación.

- b) No es recomendable redactar reactivos que estén enunciados con las mismas palabras de la fuente del que fueron obtenidos, salvo que estos se destinen a la evaluación del logro de objetivos de aprendizaje clasificados en la clase taxonómica de memoria, de otra forma, si se redacta un reactivo de un nivel superior al de memoria, el reactivo no estaría midiendo el nivel requerido por el objetivo.
- c) Todo reactivo debe estar expresado en lenguaje claro, conciso, preciso y directo.
- d) Procurar no utilizar términos vagos o indefinidos para designar grado o cantidad.
- e) Cerciorarse, siempre que sea posible, que el reactivo plantee un problema bien definido cuya respuesta no este sujeta a controversias.
- f) Incluir únicamente reactivos que traten aspectos directamente relacionados con la materia de estudio y que no se refiera a asuntos triviales.
- g) El vocabulario que se utilice debe corresponder a la edad y capacidad de los examinados.
- h) Asegurarse de que cada uno de los reactivos sean independientes con respecto de los demás. No es conveniente elaborar reactivos cuya respuesta dependa de la respuesta de otros.
- i) Es conveniente evitar la preparación de reactivos capciosos ya que lo importante es conocer el adelanto del alumno y no su agudeza para descubrir trampas.

- j) Omitir, hasta donde sea posible, reactivos enunciados en forma negativa.
- k) Especificar el tipo de unidades en que se debe dar una respuesta, cuando el problema planteado exija una respuesta numérica, y su grado de aproximación.
- l) No incluir en el reactivo determinantes específicos (pistas, tips o claves) que lleven al examinado a encontrar la respuesta correcta.
- m) Asegurarse de que el reactivo ocupe una sola hoja y que no continúe en la página siguiente.
- n) Preferir términos cuantitativos en lugar de cualitativos, siempre que sea posible.
- ñ) Cada reactivo debe limitarse al enunciado de una sola idea.
- o) Redactar instrucciones en casos estrictamente necesarios ya que muchas veces constituyen pérdida de tiempo cuando al alumno le resulta obvia la forma de dar su respuesta.
- p) Los reactivos deberán abarcar toda la gama de objetivos señalados, respetando el peso relativo de cada dominio para lograr una evaluación integral, y no sólo requerir la repetición de una determinada información.
- q) Los diferentes tipos de reactivos deben ser utilizados cuando sean especialmente eficaces para evaluar algunos objetivos, y no simplemente para obtener una diversidad de formatos.

Para continuar nuestra exposición, abordaremos los diferentes tipos de reactivos, mismos que nos servirán de referencia para proponer y definir posteriormente los que se ajusten a este trabajo.

Los reactivos se dividen en:



5.4.1. Reactivos objetivos. Los tipos de reactivos que se comentan se caracterizan por estar agrupados en una categoría denominada "reactivos objetivos". Dicha categoría obedece a las características de las respuestas y a los criterios para calificarlos.

5.4.1.1. Complementación. Consiste en la presentación de una proposición que el alumno debe completar. La respuesta puede adoptar diversas formas, de acuerdo al nivel de complejidad y tipo de respuesta requerida (líneas, guiones,

recuadros). La respuesta puede consistir en una palabra o frase, un número o un símbolo, según se refiera y se tomará como acierto cuando la respuesta dada por el alumno sea igual a la definida previamente como correcto.

Este tipo de reactivo es muy apropiado para medir el dominio cognoscitivo hasta el nivel de aplicación de principios, con la ventaja de su fácil elaboración, lo cual lo hace uno de los reactivos más usados, además de que se adecua a una gran variedad de objetivos por medir. Sin embargo, si se abusa puede fomentar en los alumnos la memorización, puesto que muchas veces se usa para medir aprendizajes específicos a nivel memoria, pudiendo utilizarse en niveles más altos del dominio cognoscitivo.

5.4.1.2. Relación de columnas. Es el reactivo que presenta al alumno dos columnas, una o varias proposiciones a completar y otra con una serie de respuestas posibles identificadas por una letra, el alumno debe relacionar ambas columnas asociados a cada proposición una sola respuesta, si la respuesta que el alumno elige es igual a la definida como correcta, se contará como acierto. Este reactivo se usa para medir objetivos del dominio cognoscitivo a nivel memoria, conceptualización y aplicación de principios, donde se requiere medir información de hechos, significado de términos o conceptos, símbolos, fórmulas, autores, fechas, etc. La principal ventaja es que abarca una gran cantidad de contenidos en un solo reactivo y en un periodo de tiempo relativamente corto. Sin embargo, es necesario comentar que frecuentemente no hay mucho contenido de aprendizaje que se preste a la elaboración de este reactivo.

5.4.1.3. Correspondencia. A igual que el reactivo de relación de columnas, este tipo de reactivo consta también de dos columnas, una de ellas con una serie de proposiciones y la otra con dos a cuatro opciones de respuestas identificadas por

una letra. La tarea del alumno es hacer corresponder ambas columnas en más de una ocasión, anotando la letra de la respuesta elegida. Si ésta es igual a la definida como correcta, entonces se considera como acierto. Su mayor utilidad se encuentra en el dominio cognoscitivo en sus niveles de memoria y conceptualización ya que sólo requiere de una clasificación de elementos. Al no contar cada opción con una sola respuesta correcta, la probabilidad de responder por azar, se reduce lo que representa una ventaja de este reactivo. Aunque resulta difícil encontrar proposiciones con material homogéneo para cada opción, es utilizado con relativa frecuencia.

5.4.1.4. Identificación. Este tipo de reactivos es útil cuando el objetivo requiere del alumno la capacidad de ubicar elementos en una gran gráfica o bien cuando los alumnos no saben leer, como en el nivel kinder o primaria y el profesor se auxilia con ilustraciones para medir el objetivo. Las desventajas de este tipo de reactivo se da cuando el material gráfico no tiene mucha fidelidad o similitud con lo que se quiere esquematizar y puede convertirse en una desventaja al causar confusiones o malas interpretaciones que lleven al alumno a contestar incorrectamente.

5.4.1.5. Ordenamiento. Este reactivo, presenta al alumno un grupo de datos o elementos en desorden, a los cuales deberá dar un orden determinado, de acuerdo a un criterio lógico, cronológico o de complejidad. Es muy útil en aquellos casos en que el objetivo pide al alumno discriminar por orden o establecer, principalmente en el dominio cognoscitivo en sus tres primeros niveles (memoria, conceptualización y aplicación de principios). El alumno deberá ordenar los datos anotando el orden en que él cree que van. Si este orden coincide con el definido como correcto, entonces será considerado como acierto. Tiene la ventaja de medir especialmente aquellos aprendizajes que requieren que el alumno les dé un orden,

abarcando gran cantidad de material en el reactivo, aunque sólo cierto contenido de aprendizaje permite establecer un orden a señalar secuencias.

5.4.1.6. Problema. Materias con un alto grado de dificultad, requieren plantear problemas que los alumnos deben resolver para demostrar su aprendizaje. Algunos autores incluyen este tipo de reactivos en el de complementación; sin embargo, la solución a este tipo de cuestionamientos requiere que el alumno transforme o reorganice la información con que se cuenta para poder llegar a la solución. Por esta razón se tomó en cuenta otro tipo de reactivo llamado "problema" que la mayoría de los autores lo consideran. Este reactivo se caracteriza por ser una proposición que describe una situación compleja y específica donde se dan ciertos datos pertinentes para llegar a la solución a través de la reorganización o transformación de los datos. Incluye instrucciones sobre lo que el alumno debe llegar a obtener y tiene la ventaja de evaluar paso a paso el procedimiento que el alumno siguió para obtener la solución o evaluar solo la solución, si así se desea. Lo que el alumno tiene que realizar es transformar o reorganizar la información de que dispone para dar solución al problema. A su vez será calificado por medio de los criterios y respuestas preestablecidas, si son iguales a los que él obtuvo, entonces se cuenta como acierto. El reactivo de problema tiene su mayor utilidad en el dominio cognoscitivo hasta el nivel de solución de problemas, ya que implica la capacidad para aplicar conocimientos a nuevas situaciones; es decir, permite medir objetivos complejos. Este tipo de reactivos requiere, precisamente por la complejidad de su respuesta, de mayor tiempo que otros tipos para ser contestados, lo cual a veces puede resultar desventajoso.

5.4.1.7. Falso – Verdadero. Este tipo de reactivo consiste en una proposición que el alumno debe clasificar como verdadera o falsa. Es adecuado para aquellos aprendizajes que se pueden clasificar e inequívocamente en alguno de estos dos

valores. El alumno debe anotar a la proposición que se le presente falso o verdadero. Si esta respuesta coincide con la preestablecida como correcta, su respuesta será considerada como acierto. Se aplica en el dominio cognoscitivo en los niveles de memoria, conceptualización y aplicación de principios que admitan ser clasificados como falsos o verdaderos. Son relativamente fáciles de elaborar, corriendo el riesgo de que cuando un material verdadero (o viceversa) quiere redactarse como falso, y el valor correcto (falso o verdadero) puede mal interpretarse la posibilidad de adivinar la respuesta correcta en este reactivo es el 50%, lo cual se convierte en una desventaja.

5.4.1.8. Opción múltiple. Es uno de los pocos reactivos que admiten medir todos los niveles del dominio cognoscitivo, excepto creatividad, debido a la gran variedad de formas que pueden adoptar. Se compone de una proposición que requiere ser completada y una serie de opciones para complementarla, identificadas por una letra. La tarea del alumno es elegir aquella que él considere la adecuada para completar la proposición. Si la opción elegida por el alumno es la misma que se definió como correcta, la respuesta del alumno es contada como acierto. La mayor ventaja de este reactivo está en su flexibilidad al adaptarse a una amplia gama de objetivos cognoscitivos, pero presenta cierta dificultad en su construcción ya que las opciones que no son correctas (distractores) deben aparecer como correctas para no dar pistas al alumno sobre la opción correcta.

5.4.2. Reactivos subjetivos. Después de haber descrito los reactivos objetivos, a continuación se describen los reactivos subjetivos, los cuales tienen la característica principal de admitir diversas respuestas, éstas pueden darse en varios grados de calidad o sólo registra su ausencia o presencia. Para ello, el empleo de escalas estimativas o listas de control como instrumentos auxiliares en la medición de este tipo de reactivos es fundamental.

5.4.2.1. Ensayo. Este reactivo le plantea al alumno una proposición que requiere ser completada con el desarrollo de un tema específico, donde el alumno tiene cierta libertad para elaborar su respuesta con sus propias palabras. Esto requiere del alumno habilidades complejas, como seleccionar y organizar sus ideas de la forma más adecuada para llegar a un resultado coherente. Se utiliza para medir aprendizajes complejos dentro de los dominios cognoscitivos y afectivos y son calificados mediante escalas estimativas o listas de control, las cuales tienen los elementos a considerar en la calificación del ensayo. Entre las ventajas de este reactivo está la amplitud de aprendizaje que puede medir, la complejidad de los aprendizajes y la oportunidad de evaluar aspectos como redacción, ortografía y otros. Dada la diversidad de respuestas que pueden existir aún cuando se hayan establecido criterios para tratar de unificarlos, su dedicación requiere de más tiempo en comparación con otro tipo de reactivos escritos.

5.4.2.2. Respuesta restringida. Dentro de los reactivos objetivos se encuentran también el de respuesta restringida que es una variante del reactivo de ensayo y se caracteriza por limitar al alumno en su respuesta. Plantea una proposición que requiere ser completada, en lo que se limita la respuesta del alumno en aspectos como número de hojas, número de elementos a enumerar, etc.; él debe contestar con sus propias palabras. Es utilizada con mayor frecuencia en el dominio afectivo, aunque también puede usarse en el cognoscitivo, en cuyo caso se evalúa la interpretación y aplicación de datos por parte del alumno, explicados con sus propias palabras. La respuesta se clasifica preferentemente a través de escalas estimativas o listas de control que contienen los criterios a medir. En comparación con el reactivo de ensayo, el alumno se ve más limitado en su respuesta puesto que se le indica específicamente que aspectos debe contener ésta.

5.4.2.3. Ejecución. Aunque se tiene la idea de que los exámenes consisten exclusivamente en pruebas escritas, hay ciertas áreas del comportamiento humano que requieren de otro tipo de demostración del aprendizaje, por ejemplo en forma oral o a base de conductas motoras. Dentro del reactivo de ejecución se encuentran ambas formas, en muy diversas variedades; la conducta motora, por ejemplo, puede ser desde coordinación motora gruesa como correr, hasta destrezas y habilidades finas como escribir a máquina o tocar un instrumento musical. Este reactivo es una proposición donde se especifican las conductas a realizar, el alumno debe dar su respuesta en forma oral o motora, su registro y calificación puede hacerse por medio de las escalas estimativas o listas de control, puesto que facilitan y sistematizan la observación de la respuesta dada por el alumno. Aún cuando la respuesta que el alumno pueda dar es una conducta abierta y puede ser calificada objetivamente, esto casi nunca se logra debido a los aspectos que se califican como grado de habilidad o destreza o actividades, disciplinas y otros, la mayor utilidad de los reactivos de ejecución radica en que permiten evaluar aspectos del comportamiento humano que escaparían a las posibilidades de medición de una prueba escrita. Una de las mayores ventajas es que se puede utilizar a niveles bajos¹⁵⁸.

5.5. Tabla de especificaciones

En este trabajo de investigación se analizó el programa de asignatura de Teoría General del Derecho, correspondiente al primer semestre de la Maestría en Derecho, mismo que sirvió de base para elaborar el mapa de objetivos; a partir de éste construiremos la tablas de especificaciones. En la tabla de especificaciones se selecciona el tipo de reactivo más adecuado para medir cada objetivo específico, tomando como base la clasificación anterior de los tipos de reactivos. Cabe aclarar

¹⁵⁸ *Ibidem.*, pp. 65-71.

que para la elaboración del mapa de objetivos se consultó el programa vigente; y tanto para la asignación de los dominios y niveles de aprendizaje en la tabla de especificaciones, se consultaron a expertos, esto da más confiabilidad en lo que se presenta en este trabajo.

TEORÍA GENERAL DEL DERECHO

OBJETIVO	TIPO DE REACTIVO	OBJETIVO	TIPO DE REACTIVO
01	COMPLEMENTACIÓN	20	CORRESPONDENCIA
02	COMPLEMENTACIÓN	20	CORRESPONDENCIA
03	COMPLEMENTACIÓN	22	COMPLEMENTACIÓN
04	COMPLEMENTACIÓN	23	COMPLEMENTACIÓN
05	CORRESPONDENCIA	24	COMPLEMENTACIÓN
06	COMPLEMENTACIÓN	25	COMPLEMENTACIÓN
07	COMPLEMENTACIÓN	26	CORRESPONDENCIA
08	OPCIÓN MÚLTIPLE	27	COMPLEMENTACIÓN
09	CORRESPONDENCIA	28	OPCIÓN MÚLTIPLE
10	COMPLEMENTACIÓN	29	COMPLEMENTACIÓN
11	ENSAYO	30	ENSAYO
12	CORRESPONDENCIA	31	COMPLEMENTACIÓN
13	COMPLEMENTACIÓN	32	COMPLEMENTACIÓN
14	CORRESPONDENCIA	3	CORRESPONDENCIA
15	COMPLEMENTACIÓN	34	COMPLEMENTACIÓN
16	OPCIÓN MÚLTIPLE	35	COMPLEMENTACIÓN
17	COMPLEMENTACIÓN	36	COMPLEMENTACIÓN
18	COMPLEMENTACIÓN	37	COMPLEMENTACIÓN
19	CORRESPONDENCIA	38	COMPLEMENTACIÓN

En resumen, la tabla que elaboramos en este capítulo constituyó la base para elaborar los reactivos que medirán los objetivos de aprendizaje que se encuentran en el mapa de objetivos, mismos que se evaluarán con la estructuración de los reactivos, en forma más detallada.

Insistimos que para la asignación de los dominios y niveles de aprendizaje en la tabla de especificaciones, se consultaron a expertos, esto da más confiabilidad en lo que se presenta en este trabajo.

5.6. El banco de reactivos

En este apartado abordaremos ampliamente lo relacionado al banco de reactivos, iniciando con el marco conceptual y su importancia que tiene, así como los requisitos de construcción.

5.6.1. Marco conceptual. A manera de ejemplo se estructurará un banco de reactivos para evaluar la asignatura de Teoría General del Derecho, para lo cual, éste requiere contar con los reactivos que midan cada uno de los objetivos específicos señalados en el programa de estudios.

Una vez que han sido elaborados todos los reactivos, se puede pensar en el banco. En este capítulo seguiremos a César Luna [1989: 29-34], en un estudio de construcción de banco de reactivos; algunos teóricos que manejan estos instrumentos lo define como "Un banco de pruebas o fondo común como un gran conjunto de items, cada uno codificado por una meta de la conducta, un contenido y un nivel escolar aproximado, que puede utilizarse para reunir instrumentos para evaluar los resultados del estudiante. y se pueden recurrir para preparar un instrumento de evaluación...". De acuerdo con esto, el BANCO DE REACTIVOS puede definirse como un conjunto estructurado y planificado de reactivos que evalúan todas y cada una de las partes en que se divide un programa de estudios de cualquier tipo y nivel.

Al contener reactivos para todos los objetivos de programa de los tres dominios, nos permitirá lograr conocimientos escolarizados, y para medirlos se aplicará una evaluación integral; puesto que tiene bases teóricas que lo sustentan y contribuyen en su validez, se puede hablar de una evaluación sistemática y en cuanto a la evaluación continua, contribuye desde el momento en que permite obtener diversos instrumentos de medición para cualquier momento en que se desee llevar a cabo una evaluación (diagnóstica, formativa o acumulativa).

5.6.2. Requisitos de construcción del banco de reactivos. Para que un banco de reactivos sea eficaz y cumpla con su cometido, es conveniente que cubra los siguientes requisitos.

1. **INTEGRIDAD:** Debe existir uno o más reactivos para medir el logro de cada uno de los objetivos del programa.
2. **INDEPENDENCIA ENTRE ELEMENTOS:** Cada reactivo debe ser independiente de los demás.
3. **REDUNDANCIA NULA:** Un reactivo cualquiera no debe repetirse en ningún otro objetivo. Esto es, un reactivo debe aparecer una y sólo una vez en el banco.
4. **UNIVOCIDAD:** Un reactivo debe medir sólo un aprendizaje elemental; cuando un objetivo, implique más de un aprendizaje elemental; se construirá un reactivo para cada uno. En este sentido la relación objetivo-reactivo puede ser de uno a muchos; pero la relación reactivo objetivo sólo puede ser de uno a uno.
5. **CAPACIDAD:** El banco de reactivos debe ser capaz de generar múltiples formas equivalentes cuya apariencia no sea igual. Para esto se utilizan las formas equivalentes de los reactivos.

6. ESTÁNDARES: Debe de permitir el establecimiento de estándares para cada uno de los elementos reactivos en cuestiones tales como el nivel de dificultad, poder discriminativo, etc.

7. DEFINICIÓN DE CRITERIOS DE CALIFICACIÓN: Debe incluir, para cada uno de sus elementos, la definición precisa de las condiciones bajo las cuales se considerará como correcta la respuesta.

8. DEFINICIÓN DE PARTICIONES: Debe respetar las particiones que presente el programa de estudios y presentar una estructura congruente con él.

Después de algún tiempo, en las siguientes etapas, cuando se hayan aplicado todos los reactivos y hayan sido sometidos al análisis de reactivos, se puede llegar a tener un banco de reactivos con valor comprobado. Es decir, se perfeccionan los reactivos de acuerdo al análisis y se desechan los que no sirvan. Por ahora sólo nos concretaremos a la estructuración del banco de reactivos y en posteriores investigaciones a la aplicación y perfeccionamiento de los mismos.

TEORÍA GENERAL DEL DERECHO

Aprobación: Consejo Académico y Gobierno 22/ENERO/93.

Última actualización: MARZO/2001.

01 (C1) Analizará los principales tipos de normas.

01A. Los principales tipos de normas son:

(*) Normas jurídicas.

Normas morales.

Normas religiosas.

Convencionalismos sociales.

Normas ideales.

Normas sociológicas.

02 (C2) Describirá cada tipo.

02A. La norma jurídica posee las siguientes características:

Unilateralidad.

Bilateralidad.

Exterioridad.

Interioridad.

Coercibilidad.

Incoercibilidad.

Autonomía.

Heteronomía.

03 (C1) Identificará las diversas clasificaciones de normas jurídicas:

03A. Las normas jurídicas se clasifican:

- (*) Por el sistema a que pertenecen.
- (*) Por su fuente.
- (*) Por su ámbito espacial de validez.
- (*) Por su ámbito temporal de validez.
- (*) Por ámbito material de validez.
- (*) Por su ámbito personal de validez.
- (*) Por su jerarquía.
- (*) Por sus sanciones.
- () Por su cualidad.
- (*) Por sus relaciones de complementación.
- () Por sus relaciones con la voluntad de los particulares.

04 (C2) Describirá cada clasificación.

04A. La clasificación de las normas jurídicas por sus relaciones de complementación comprende a las:

- (*) Normas primarias.
- (*) Normas secundarias.
- (*) De iniciación de la vigencia.
- (*) De duración de la vigencia.
- (*) De extinción de la vigencia.
- (*) Normas declarativas.
- (*) Normas explicativas.
- (*) Normas permisivas.
- (*) Normas interpretativas.
- (*) Normas sancionadoras.
- () Normas omisivas.

05 (C1) Identificará los principales medios de control social.

05A. Los principales medios de control social son:

- (*) El Derecho.
- (*) La escuela.

(*) La costumbre.

(*) La moral.

() La disciplina.

() La lectura.

() La libertad.

(*) La religión.

(*) La televisión.

() La naturaleza.

06 (C1) Describirá cada tipo.

06A. La moral presenta las siguientes características:

() Es exigible su cumplimiento.

(*) Es imposible exigir que se cumpla.

() Persigue valores generales.

() Persigue valores colectivos.

(*) Pertenece al fuero interno de las personas.

Forma parte del derecho.

Impone deberes coercibles.

Es heterónoma.

07 (C1) Describirá la función del Derecho como medio de control social.

07A. El Derecho presenta las siguientes características:

Regula la conducta en sociedad.

Su cumplimiento es libre.

Concede derechos correlativos a obligaciones.

Es autónomo.

Es coercible.

Forma parte de la moral.

08 (C2) Identificará los principales elementos que subyacen en las definiciones del Derecho.

08A. Los elementos definatorios del Derecho como medio de control son:

Su carácter social.

Su generalidad.

Su heteronomía.

Su coercibilidad.

Su carácter optativo.

Su inaplicabilidad.

Su subjetividad.

09 (C2) Las agrupará en categorías conceptuales.

09A. Los elementos del Derecho integran los siguientes conceptos:

Derecho objetivo.

Derecho subjetivo.

Derecho vigente.

Derecho positivo.

Derecho analítico.

Derecho transpersonal.

10 (C3) Describirá al menos tres de las definiciones del Derecho que se han propuesto.

10A. Las definiciones del Derecho son:

Conjunto de normas jurídicas objetivas, imperativas y facultativas.

Conjunto de normas jurídicas imperativo-atributivas de cada cierta época y país.

Conjunto de normas jurídicas formalmente válidas.

Conjunto de normas justas.

Conjunto de normas inviolables.

11 (C3) Compondrá su propia definición.

11A. Proponga una definición de Derecho.

12 (C2) Identificará las principales características de la concepción actual del Derecho.

12A. Las características principales de la concepción actual del Derecho son:

El neoliberalismo.

El liberalismo social.

El intervencionismo del Estado.

El socialismo.

El corporativismo.

El cooperativismo.

13 (C2) Describirá las principales acepciones que tiene el término Derecho.

13A. Las principales acepciones del término Derecho son:

Ciencia jurídica.

Derecho objetivo.

Derecho subjetivo.

Derecho justo.

Derecho ideal.

Derecho público.

Derecho privado.

14 (C2) Identificará el objeto de estudio del Derecho Público y del Privado.

14A. El objetivo de estudio del Derecho Público y Privado son:

Las normas que protegen el interés colectivo.

Las normas que protegen el interés de los particulares.

(*) Las normas que protegen a los grupos de población menos favorecidos.

() Las normas que establecen relaciones de coordinación.

(*) Las normas que establecen relaciones de subordinación.

Del Derecho Privado son:

() Las normas que protegen el interés colectivo.

(*) Las normas que protegen el interés de los particulares.

() Las normas que protegen a los grupos de población menos favorecida.

(*) Las normas que establecen relaciones de coordinación.

() Las normas que establecen relaciones de subordinación.

15 (C3) Describirá las principales teorías que los explican.

15A. Las principales teorías que explican la división del Derecho en público son:

(*) Teoría romana.

(*) Teoría de interés en juego.

(*) Teoría clásica.

(*) Teoría de la naturaleza de la relación jurídica.

() Teoría social.

16 (C2) Identificará el objeto de estudio del Derecho Subjetivo.

16A. El objeto de estudio del Derecho subjetivo comprende:

(*) Las facultades otorgadas por el Derecho objetivo.

() Las normas jurídicas en general.

() Las normas éticas.

17 (C3) Describirá las principales modalidades del Derecho Subjetivo.

17A. Las principales modalidades del Derecho subjetivo son:

(*) Derechos a la propia conducta y a la ajena.

(*) Facultad de hacer lícitamente algo.

(*) Derechos relativos y absolutos.

(*) Facultad de omitir hacer ilícitamente algo.

(*) Derechos privados y públicos.

(*) Facultad de prohibir algo ilícito.

() Derechos dependientes e independientes.

(*) Facultad de permitir algo lícito.

(*) Facultad de impedir algo ilícito.

(*) Facultad de pedir algo lícito.

18 (C3) Describirá las principales teorías que lo explican.

18A. Las principales teorías que explican las modalidades del Derecho Subjetivo son:

(*) La teoría de Windscheid.

() La teoría del Derecho positivo.

(*) La teoría de Jhering.

(*) La teoría del Derecho natural.

() La teoría ecléctica.

() La teoría del Derecho ideal.

(*) La teoría de Kelsen.

19 (C1) Identificará las fuentes del Derecho.

19A. Las fuentes del Derecho son:

Históricas.

La doctrina.

La ley.

La jurisprudencia.

Formales.

La sociedad.

La filosofía.

Reales.

Costumbre.

Principios generales del Derecho.

20 (C2) Describirá cada fuente.

20. Las fuentes formales del Derecho son:

Los procesos de creación de las normas jurídicas.

Los factores y elementos que determinan el contenido de las normas.

() Los documentos que encierran el texto de las normas.

Las fuentes reales del Derecho son:

() Los procesos de creación de las normas jurídicas.

() Los documentos que encierran el texto de las normas.

(*) Los factores y elementos que determinan el contenido de las normas.

Las fuentes históricas del Derecho son:

() Los documentos que encierran el texto de las normas.

() Los factores y elementos que determinan el contenido de las normas.

(*) Las evidencias históricas que permiten el conocimiento del Derecho.

21 (C1) Identificará las fuentes formales del Derecho.

21A. Las fuentes formales del Derecho son:

(*) La legislación.

(*) La costumbre.

(*) La jurisprudencia.

La doctrina.

La historia.

La revolución.

22 (C2) Describirá cada fuente.

22A. La legislación comprende:

Anteproyecto.

Proyecto.

Iniciativa.

Discusión.

Aprobación.

Sanción.

Publicación.

Iniciación de vigencia.

Foro de consulta.

22B. Los elementos de la costumbre son:

(*) Subjetivo.

(*) Objetivo.

(*) La idea de que el uso es obligatorio.

(*) La práctica prolongada del uso.

(*) Reglas sociales derivadas de un uso largo.

(*) Reconocimiento de obligatoriedad de tales reglas.

() Los buenos hábitos.

22C. Los elementos de la jurisprudencia son:

(*) Cinco ejecutorias no interrumpidas por otra en contrario.

() Siete ejecutorias no interrumpidas por otra en contrario.

() Que estas ejecutorias hayan sido aprobadas por unanimidad de los ministros de la Suprema Corte de Justicia.

(*) Que hayan sido aprobadas por la mayoría de los magistrados de los colegiados de circuito.

23 (C2) Describirá los elementos básicos de la noción de la ley.

23A. Los elementos básicos de la noción de ley son:

Generalidad.

Impersonalidad.

Obligatoriedad.

Abstracción.

Permanencia.

Especificidad.

24 (C2) Describirá una definición de ley.

24A. Una definición aceptable de la ley sería:

Norma jurídica obligatoria y general expedida por el poder legislativo.

Norma jurídica obligatoria específica emitida por el poder ejecutivo.

Norma jurídica emitida por cualquier autoridad.

25 (C3) Describirá la naturaleza de la ley.

25A. La naturaleza de la ley como norma de conducta es de carácter:

Económico.

Jurídico.

Social.

Moral.

Político.

Filosófico.

26 (C1) Identificará los elementos de la ley.

26A. Los elementos de la ley son:

Imperatividad.

Obligatoriedad.

Coercibilidad.

Generalidad.

Impersonalidad.

Permanencia.

Especificidad.

Singularidad.

27 (C2) Describirá cada elemento.

27A. La obligatoriedad de la ley significa que:

(*) La conducta que establece es exigible.

() La conducta que establece es optativa.

() La conducta que establece es imposible de exigir.

La generalidad de la ley significa que:

(*) No admite excepciones para quiénes se encuentran en el mismo supuesto.

() Es aplicable únicamente a los gobernados.

() Las autoridades no están dentro de la generalidad.

La coercibilidad significa que:

() Los individuos están facultados para cumplir o no la conducta señalada en la novena.

(*) A los individuos se les puede sancionar en caso de incumplir la norma.

28 (C2) Identificará los principales efectos de la aplicación de la ley.

28A. Los principales efectos de la ley son:

(*) La sanción.

(*) La coacción.

() La aplicación.

29 (C3) Describirá cada efecto.

29A. La sanción como efecto de la ley significa:

(*) Particularización de la violación a la ley.

(*) Imposición de nuevos deberes para el infractor de la ley.

29B. La creación como efecto de la ley significa que:

(*) Cumplimiento forzoso de la ley.

(*) Indemnización al afectado por el infractor.

(*) Castigo al infractor.

30 (C3) Describirá la forma en que se integra el orden jurídico mexicano.

30A. El orden jurídico mexicano se integra por lo siguientes elementos:

(*) Constitución Federal.

(*) Constituciones locales.

Leyes federales.

Leyes generales.

Leyes locales.

Tratados internacionales.

Reglamentos.

La costumbre.

Códigos de ética.

31 (C2) Identificará los conceptos jurídicos de carácter formal.

31A. Los conceptos jurídicos de carácter formal son:

Persona.

Supuesto jurídico.

Coacción.

Consecuencias de Derecho.

El Derecho de acción.

Hecho jurídico.

- Acto jurídico.
- Derecho.
- Estado.
- Derechos subjetivos.
- Deber jurídico.
- Sanción.

32 (C2) Describirá su naturaleza.

32A. La naturaleza de los conceptos jurídicos de carácter formal están referidos a los siguientes aspectos:

- El deber ser.
- La ley de la causalidad.
- Los hechos de la naturaleza.
- Los actos del hombre.
- La relación Derecho-obligación.
- La lógica.
- La consecuencia jurídica.

33 (C2) Identificará los conceptos jurídicos de carácter material.

33A. Los conceptos jurídicos de carácter material son:

El Derecho.

El Estado.

Problemática del Estado.

Problemática del Derecho.

Elementos del Derecho.

Atributos del Estado.

La Constitución del Estado.

La persona.

La coacción.

El Derecho de acción.

Supuesto jurídico y consecuencias de Derecho.

Hecho jurídico y acto jurídico.

Derechos subjetivos.

Deber jurídico.

Sanción.

34 (C3) Describirá su naturaleza.

34A. La naturaleza de los conceptos jurídicos de carácter material se refiere a los siguientes aspectos:

Deber ser.

Ley de causalidad.

Hechos de la naturaleza.

Actos del hombre.

Relación Derecho-obligación.

Lógica.

Consecuencias jurídicas.

Concepto jurídico de persona.

Concepto de coacción.

Concepto del Derecho de acción.

Concepto de Estado.

Concepto de Derecho.

35 (C3) Describirá la forma en que se interpreta la ley.

35A. La forma en que se interpreta la ley comprende los siguientes aspectos:

Interpretación gramatical.

Interpretación lógica.

Interpretación sistemática.

Interpretación extensiva.

Interpretación restrictiva.

Interpretación analógica.

Interpretación doctrinal.

Interpretación auténtica.

La doctrina de Geny.

La doctrina de Radbruch.

La doctrina de Kelsen.

Interpretación jurisprudencial.

36 (C3) Describirá la forma en que se integra la ley.

36A. La forma en que se integra la ley comprende los siguientes aspectos:

(*) La equidad.

(*) La costumbre.

(*) Los principios generales del Derecho.

(*) La analogía.

() La doctrina de Kelsen.

() La doctrina de Radbruch.

() La doctrina de Geny.

() La escuela del Derecho libre.

() La libre investigación científica.

() El método exegético.

37 (C3) Describirá las condicionantes temporales de la ley.

37A. Las condicionantes de la ley comprenden los siguientes aspectos:

La teoría de los estatutos.

La doctrina de Pillet.

La teoría de los Derechos adquiridos.

La tesis de Bonnacasse.

El principio de la irretroactividad de la ley.

Excepciones al principio de irretroactividad de la ley.

Carácter nacional de las reglas referentes al conflicto de leyes.

38 (C3) Describirá las condicionantes espaciales de aplicación de la ley.

38. Las condicionantes espaciales de la ley comprenden los siguientes aspectos:

La irretroactividad de la ley.

Excepciones a la irretroactividad de la ley.

Carácter internacional de las reglas referentes al conflicto de leyes.

La tesis de Planiol.

La teoría de los derechos adquiridos.

(*) La doctrina de Pillet.

(*) La doctrina de los Estatutos.

Analícemos ahora estos datos. Puede verse que el número total de objetivos definidos en el programa de Teoría General del Derecho es de 38, para evaluarlos se construyeron 41 reactivos. Aquí se cuidó una regla básica de los bancos de reactivos: a cada objetivo debe corresponder, al menos, un reactivo¹⁵⁹. Así lo hicimos en este trabajo de investigación, lo que asegura que no queda un solo objetivo sin evaluar.

Independientemente que los alumnos en su formación de licenciados en Derecho se hayan formado un criterio jurídico, con el reactivo de identificación, permite al alumno identificar, entre varias posibles respuestas, aquellas que se relacionan con el planteamiento del reactivo. Sin embargo, convendría notar que el uso excesivo de este tipo de reactivo puede ocasionar que el alumno aprenda de memoria los conocimientos jurídicos restándole capacidad de razonar, es por ello que debemos fortalecerlas con reactivos que orienten la enseñanza del alumno y como consecuencia garantizar un mejor aprendizaje desde el primer semestre de la Maestría en Derecho.

En resumen, puede observarse que en los diferentes tipos de reactivos que vimos en el capítulo correspondiente, se utilizó básicamente el tipo de identificación, es importante estructurar otro tipo de reactivos para darle una mejor evaluación a los objetivos planteados, por ejemplo el de ejecución, complementación, ensayo, entre otros.

¹⁵⁹ Véase López, Suárez, 1989 Ob. cit

Sin embargo, se considera que si se pretende alcanzar los objetivos generales de la Maestría en Derecho, se deben fomentar los reactivos previstos anteriormente, y darle un énfasis a los reactivos de criterio jurídico que deben adquirir para aplicar los futuros Maestros en Derecho.

La mayoría de los autores que han aportado algunos estudios en el campo de la enseñanza del Derecho, sólo se han avocado a estudiar concepciones del proceso enseñanza-aprendizaje y de la trascendencia de la formación jurídica. Pero en esta discusión sobre el qué enseñar en un mundo tan dinámico, complejo y actual, sobre el tipo de Maestros en Derecho que requiere la sociedad contemporánea, sobre el papel del maestro como centro comunicador del saber jurídico, sobre la situación del estudiante como objeto del proceso que recibe una información elaborada y acabada o bien como sujeto activo que, vía enseñanza, ejecuta su aprendizaje, de pronto observamos que han olvidado lo inmediato: qué enseñar y cómo comprobar si el alumno lo aprendió. Esto es, cómo evaluarlo.

Sin embargo, entre el decir y el hacer existe una gran diferencia, porque no proponen sistemas de evaluación aplicados a la enseñanza del Derecho, a la formación de docente e investigadores. Esto representa un problema ya que se puede deducir que no hemos sido capaces de aplicar una tecnología educativa que nos permita conocer el nivel de aprendizaje que han alcanzado los alumnos en el ingreso, tránsito y egreso de la Maestría en Derecho.

Hasta aquí hemos elaborado un ejemplo de cómo se elabora un banco de reactivos, tratándose de una asignatura en particular.

Hemos visto que el banco tiene 41 reactivos. Por supuesto, no sería práctico incluir todos ellos en un examen para evaluar el aprendizaje, tenemos que tomar una muestra aleatoria para su elaboración. En cada examen deberán seleccionarse reactivos diferentes. Cuando el banco de reactivos sea numeroso, el procedimiento de aleatorización, por su complejidad, deberá realizarse por expertos.

Aquí termina nuestra propuesta que hemos desarrollado en el transcurso de este trabajo de investigación, sin embargo es conveniente reflexionar que esta propuesta dispone de elementos de juicio, para integrar un diagnóstico de los resultados que se vayan obteniendo en los diferentes modelos curriculares de Maestrías en Derecho de Universidades públicas de nuestro país, y de este modo, quedar en condiciones de proponer alternativas de remedio para irlo mejorando.

Sólo nos resta concluir que esta investigación es pionera en materia de Evaluación del Aprendizaje en la Maestría en Derecho.

CONCLUSIONES

Como resultado de la investigación me permito formular las presentes conclusiones para indicar lo que fue, lo que encontré, lo que descubrí y lo que propongo; mismas que a continuación se mencionan:

PRIMERA. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Y LA NECESIDAD DE TRANSFORMARSE:

La educación superior en México debe participar en el desarrollo económico, político y social, porque forma ciudadanos capaces de transformar al país, ya que solo en este tipo de instituciones educativas se preparan hombres con alta capacidad intelectual; para que se siga cumpliendo con esta gran responsabilidad, es menester una renovación constante, ofreciendo programas académicos que respondan a las necesidades actuales, aplicando sistemas que nos permitan una evaluación constante involucrando a los gobernados y gobernantes; ya que debe entenderse que la educación superior es la instancia en que culmina todo proceso educativo, la cual en los últimos tiempos ha tenido gran demanda por las condiciones económicas, ideológicas y globalizadoras, entre otras.

Actualmente la educación superior en México se debe modernizar, no sólo en sus instalaciones, si no en sus documentos que le dan vida institucional, me refiero al currículum y constantemente a los programas de asignatura.

SEGUNDA. LOS ESTUDIOS DE POSGRADO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU PROYECCIÓN:

Los estudios de posgrado en nuestro país, deben de estar fundamentados en necesidades, que aporten soluciones a problemáticas nacionales y regionales, como respuesta a una visión y misión de la Educación Superior en México.

Los estudios de posgrado en la educación superior, deben justificarse con la producción científica de alta calidad y con la formación de académicos y profesionales del más alto nivel, teniendo la responsabilidad de enseñar lo que se investiga; esta semilla que se siembra debe cuidarse y alimentarse para obtener frutos en el futuro.

La reciente y rápida expansión de los programas de posgrado tienen el grave peligro de masificarse, es por eso, que sin pretender crear los posgrados elitistas en México, se deben implementar una serie de proyectos y medidas para evaluar las condiciones reales y objetivas del alumno que pretenda ingresar a este tipo de programas, que se interese y comprometa su permanencia y con ello elevar la eficiencia terminal en los egresados, sólo así se podrá hablar de estudios de posgrado de excelencia.

La educación en el posgrado constituye la etapa más avanzada del ciclo educativo y se encarga de la formación de académicos e investigadores, del más alto nivel, para ejercer profesionalmente la docencia, investigación y generar conocimientos nuevos para el desarrollo del pensamiento jurídico nacional.

TERCERA. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO:

La aplicación de la evaluación educativa, en las instituciones públicas de educación superior, permite conocer las fortalezas y debilidades en los planes de estudio y elaborar programas de remedio, para elevar la calidad en la enseñanza-aprendizaje en cuanto a la formación del alumno de Maestría en sus tres etapas: ingreso, tránsito y egreso.

La finalidad de la evaluación en las instituciones públicas de educación superior, consiste en que sus resultados repercutan en el fortalecimiento de las actividades académicas, ya que es un mecanismo que orienta y busca equivalencias y relaciones entre los diferentes niveles educativos, lo que nos permite conocer lo que cada una de ellas esta realizando, establecer los rangos de interacción que posibiliten articularlas para conocer las fortalezas y debilidades de cada nivel y a partir de aquí establecer programas que tiendan a alcanzar la calidad académica.

Por lo anterior es de vital importancia la aplicación del sistema de evaluación, pues sin éste es imposible obtener los resultados proyectados.

CUARTA. LA FUNCIÓN DE LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:

El proceso enseñanza-aprendizaje, se realiza con la interacción profesor-alumno y la evaluación del aprendizaje actualmente se mide hasta el final del curso o del programa académico; sin embargo aplicando un sistema de evaluación del aprendizaje que se desarrolla en este trabajo de investigación nos permitirá hacer un seguimiento sobre el desarrollo educativo del alumno desde su ingreso,

durante el desarrollo del programa y en el proceso terminal; y en este sentido se podrá conocer en que medida se alcanzaron los objetivos del plan de estudios, y en su caso revisarlo y ajustarlo a las necesidades correspondientes que nos lleven a elevar la calidad académica y el número de egresado del posgrado.

La evaluación como una valoración reflexiva y sistemática deberá obtener el resultado de las acciones emprendidas en los planes de estudio; no omito mencionar que existen diversos conceptos de evaluación, así como clasificaciones, todas aceptadas por estar debidamente fundamentadas y que se utilizan en atención a las necesidades de la institución.

Las Maestrías en Derecho de las Universidades públicas deben ser una alternativa para formar docentes e investigadores del más alto nivel académico en el ámbito jurídico lo cual garantizará el fortalecimiento de los claustros académicos, ya que tiene como fin la formación de recursos humanos altamente calificados, para atender a los requerimientos nacionales.

El propósito del programa de Maestría en Derecho, que se insiste en este trabajo de investigación, no es únicamente formar recursos para el ejercicio de la docencia de alto nivel, sino también iniciar al alumno en la investigación.

QUINTA. LA IMPORTANCIA Y EL PROPÓSITO DE LA MAESTRÍA EN DERECHO:

La formación docente es un punto medular en los estudios de posgrado porque el alumno exige cada día más conocimientos con mayor calidad y eficiencia, lo cual no sería factible si el docente no asimila y acepta que se debe actualizar para responder a las exigencias planteadas; los estudios de posgrado son una opción

real y objetiva para la actualización continua del docente, ya que lo integran: especialidades, Maestrías y doctorados.

SEXTA. LA INVESTIGACIÓN Y LOS ESTUDIOS DE POSGRADO:

La investigación en el posgrado, hoy en día representa un problema real para todas las Universidades públicas, toda vez que como se expresa en el presente trabajo, no hay programas ni líneas de investigación para el desarrollo de la ciencia jurídica y por ende no hay respuesta a los problemas nacionales, aunado a la falta de presupuesto para llevar a cabo y fundamentalmente, tampoco existe un sistema de evaluación, que nos permita plenamente conocer los resultados de la investigación; por lo que se estima conveniente que en la parte normativa de los programas de estudio se cumpla con este propósito.

SEPTIMA. LA EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN DE LA MAESTRÍA EN DERECHO:

La investigación tradicional es aquella que se lleva a cabo consultando obras generales y desfasadas, no fortaleciendo en algunas ocasiones la creación del conocimiento jurídico y como consecuencia no se logra la trascendencia que se espera para actualizar el orden jurídico a las necesidades actuales que exige la sociedad, es por eso, que se debe buscar la respuesta con bibliografía actual, novedosa y de preferencia a nivel mundial, que nos lleve a fomentar en el alumno el interés por desarrollar la investigación en el campo del Derecho.

Actualmente la investigación únicamente es evaluada con integración de trabajos, ensayos, tesinas que el alumno interpreta, con la guía y asesoría del tutor y docente, pero esto no puede ser, si no contamos con instrumentos adecuados que

nos lleven a una evaluación objetiva y real que nos permita medir cada uno de los reportes, publicaciones, artículos, revistas o libros que sean resultado de la educación formativa en el posgrado.

El problema de toda investigación es que no existen con claridad instrumentos de evaluación que nos permitan aplicarlos a los diversos programas de asignatura, lo cual crea una confusión en los alumnos; para evaluar la investigación necesitamos saber si existe la idea clara de qué es investigar, evaluar los productos terminales para conocer su calidad y también conocer si el docente cumple con el objetivo de transmitir o facilitar el conocimiento adecuadamente.

La elaboración de la tesis en el posgrado, como un producto de la investigación, debe formar parte de los programas de asignatura, para desarrollarse desde el primer semestre y forme parte de una evaluación permanente y retroalimente su proceso formativo, para que al término del plan de estudios alcance el objetivo final: que es la presentación y sustentación del examen y obtener el grado académico correspondiente y no se convierta la tesis en un obstáculo en la superación académica y constante del alumno.

La investigación y la docencia, se reconocen como expresiones articuladas de una sola y es una gran tarea encomendada a las instituciones de educación superior, ya que la docencia alcanza su nivel de excelencia cuando genera investigación, porque un buen docente debe saber investigar y un buen investigador debe saber enseñar lo que investiga.

OCTAVA. EL SISTEMA DE TUTORÍA COMO PARTE DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA MAESTRÍA EN DERECHO:

El sistema Tutorial constituye una de las características fundamentales, correspondiente con la nueva visión de la educación superior, ya que puede potenciar la formación integral del alumno con una visión humanística y responsable frente a las necesidades y oportunidades del desarrollo de México. Además constituye un recurso de gran valor para facilitar la adaptación del estudiante al ambiente escolar, mejorar sus habilidades de estudio y trabajo, abatir los índices de reprobación y rezago escolar, disminuir las tasas de abandono de los estudios y mejorar la eficiencia terminal al atender puntualmente los problemas específicos de las trayectorias escolares en cada una de las dependencias académicas.

Es oportuno mencionar que la tutoría, en la práctica docente, no supe a la docencia frente a grupo, sino que la complementa y la enriquece.

La tutoría como sistema de cambio, podrá reforzar los programas de apoyo integral a los estudiantes en el campo académico, cultural y de desarrollo humano en la búsqueda del ideal de la atención individualizada del estudiante en su proceso formativo. Además es un recurso para acelerar la transformación, pero para aprovechar este gran potencial, exige capacitación y colaboración por parte de los distintos actores universitarios.

Como es una atención personalizada, se procura la profundidad y no tanto la amplitud de conocimientos, ya que la práctica docente se distribuye entre las horas de docencia frente al grupo, la participación en seminarios con número reducido

de estudiantes que trabajan en profundidad un tema común, y en atención personalizada, cara a cara.

Además se coordinan las actividades de asistencia a sesiones de cursos, estudios en la biblioteca, leer, escribir, participar en seminarios y discutir el trabajo con su tutor, para que el alumno aprenda a desarrollar una capacidad crítica.

Como la atención es personalizada, permitirá que al alumno se le vayan evaluando constantemente sus actividades escolares, para reforzar su aprendizaje en todo momento de su formación profesional, lo que permitiría conocer el nivel de aprendizaje con una mejor objetividad y servirá como una estrategia para mejorar la calidad académica y fortalecer la eficiencia terminal en los alumnos de posgrado.

Para desarrollar óptimamente este sistema, se deben establecer alternativas presupuestales, para que su aplicación sea eficaz, y se pueda aspirar a una modernidad en los estudios de posgrado de las Universidades públicas de nuestro país.

NOVENA. PROGRAMA DE BECAS PARA ESTIMULAR Y MEJORAR LA CALIDAD DE LOS ACADÉMICOS DEL POSGRADO:

Las autoridades de las instituciones públicas deben gestionar ante las instancias correspondientes estímulos económicos, para que los alumnos del posgrado dediquen tiempo completo a sus estudios, para garantizar un mayor rendimiento en su formación profesional, ya que tienen que desarrollar múltiples actividades, la mayoría de las cuales difícilmente pueden ser traducidas a factores cuantificables, por ejemplo la elaboración de tesis, búsqueda de información, trabajo con el

tutor y el Comité Tutoral, entre otras. Así mismo, también resulta complejo que estas actividades puedan valorarse desde un punto de vista cualitativo.

Los estímulos deben ser los necesarios, para vivir en condiciones adecuadas sin preocupaciones económicas, y para adquirir recursos materiales como computadora, libros, etc. , y que al término de los estudios se comprometa a laborar en la Institución por un tiempo igual, al empleado en su formación, como un acto de reciprocidad.

DÉCIMA. LA IMPORTANCIA DEL MODELO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE POR ASIGNATURA EN LA MAESTRÍA EN DERECHO:

Es importante porque, permite medir la formación académica y nos acerca a la objetividad del aprendizaje adquirido en el alumno: en su ingreso, tránsito, egreso; por tal motivo propongo un sistema de evaluación del aprendizaje por asignatura, que nos permitirá incrementar la formación académica e investigación y como consecuencia elevar la formación profesional en el egresado del programa de Maestría en Derecho y el índice de eficiencia terminal.

Después del análisis sobre el concepto de evaluación, llego a la conclusión de que no existe un instrumento que refleje el cien por ciento del conocimiento adquirido por el alumno.

DÉCIMA PRIMERA. LOS OBJETIVOS QUE SE ALCANZAN, APLICANDO EL SISTEMA DE EVALUACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA MAESTRÍA EN DERECHO:

Sólo aplicando la evaluación continua (entrada, tránsito y salida), podemos darnos cuenta del nivel de aprendizaje adquirido por el alumno al término de cada curso,

para certificar su aprovechamiento, evaluar al docente a través del aprovechamiento del alumno, evaluar los programas académicos, diagnosticar y evaluar el currículum para ajustarlos a las necesidades actuales de los alumnos, docentes, autoridades y actualizar el cuerpo reglamentario.

DÉCIMA SEGUNDA. EL MODELO QUE SE PROPONE, CONTRIBUYE A ELEVAR LA CALIDAD ACADÉMICA DEL ALUMNO Y A FORTALECER LA EFICIENCIA TERMINAL EN EL PROGRAMA DE LA MAESTRÍA EN DERECHO:

La eficiencia terminal ha sido un problema constante en el posgrado, lo anterior nos invita a buscar alternativas para elevar en cantidad y calidad el número de aceptados en cada programa, el índice de permanencia, el número de egresados y el número de graduados por cada generación y vincularlo con el sistema de evaluación del aprendizaje.

Con el modelo que se desarrolló y se propone en este trabajo de investigación se tiene como propósito contribuir a incrementar el índice de la eficiencia terminal en los alumnos egresados de la Maestría y elevar la calidad en la formación docente y de investigación en los alumnos que egresen de los programas de Maestría en Derecho de las Universidades públicas de nuestro país.

DÉCIMA TERCERA. EXPERIENCIA OBTENIDA DE LA APLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA MAESTRÍA EN DERECHO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO:

El sistema de evaluación del aprendizaje que propongo en la hipótesis inicial, nos permite conocer el grado de aprendizaje obtenido en los alumnos en cuanto a su

ingreso, tránsito y egreso, incrementa la calidad en la formación de docentes e investigadores y eleva el índice de eficiencia terminal de los egresados del programa de Maestría en Derecho. Este sistema que he tenido la oportunidad de aplicar en la Maestría en Derecho de la UAEM, ha generado buenos resultados, incrementando el índice de eficiencia terminal: de 1976 a 1995, solo se habían graduado 29 alumnos de una población de 480 egresados; y aplicando parcialmente este sistema, de 1995 a agosto de 2001, se incremento a 118, cifra que representa más del 100%. En comparación con lo anterior, en breve tiempo se observa un mayor índice de eficiencia terminal, que nos ubica en los primeros lugares a nivel nacional.

Por lo tanto con la respuesta que se da a la hipótesis planteada en el presente trabajo de investigación, se sustenta la práctica vivida en la aplicación y resultados obtenidos del programa de la Maestría en Derecho en la Universidad Autónoma del Estado de México, como lo he expresado en el desarrollo de esta investigación. Por tal motivo este sistema de evaluación del aprendizaje, se propone como modelo para que se aplique a las instituciones de educación superior de la Universidades públicas, en el nivel de Maestría en Derecho. Este sistema de evaluación del aprendizaje, se propone como modelo para que se aplique a las instituciones de educación superior de las Universidades públicas en el nivel de Maestría en Derecho.

BIBLIOGRAFÍA

1. Alvaro Page, M. Et al.: Hacia un modelo causal del rendimiento académico. España, Ed. CIDE, 1990.
2. Allal, L.: Estrategias de evaluación formativa. Concepción Psicológicas y modalidades de aplicación Infancia y Aprendizaje, 1980.
3. Anastasi, A.: Test Psicológico. España, Ed. Aguilar, 1966.
4. Angulo, José Félix Y Blanco Nieves: Teoría y Desarrollo del Currículum. España, Ed. Aligibe, 1994.
5. Barbier, J. M.: La evaluación en los procesos de formación. España, Ed. Paidós, 1993.
6. Barnes, D.: From Communication to Currículum. Harmondsworth, Penuin, 1976.
7. Barrow, R.: Giving Teaching back to Teacher. A Critical Introduction to Currículum Theory Sussex. Ed. The Althouse Press, 1984.
8. Bates, R. J.: Educational versus managerial evaluation in schools. en Cavallée, M.: Apprendre: dicastique par objectifs operatoires, Sillery, Canadá, Ed. Presses Universitaires du Quebec, 1983.
9. Becci, V.: Manuale critivo della sperimentazione o della ricerca educativa. Italia, Ed. Franco Angeli Editore, 1984.
10. Bell, J.: Conducting small scale investigations in educational management. Inglaterra, Ed. Harper and Row, 1984.
11. Berbaum, J.: Apprentissage et formation. Francia, Ed. Presses Universitaires de France. 1984.
12. Bernstein, B.: On the classification and framing of educational knowledge. en Young, M. (Ed.): Knowledge and control. Inglaterra, Ed. Collier McMillan, 1971.
13. Bielsa, R.: Metodología Jurídica. Argentina, Ed. Castellví, 1960.
14. Blat Gimeno, J.: El fracaso escolar. Estudio comparado. Francia, Ed. UNESCO, 1984.

15. Bliss, J. Et al.: Qualitative data analysis for educational reseach. Inglaterra, Ed. Croom helm, 1983.
16. Bloom, B., Hastings, J. Y Madaus G.: Evaluación del aprendizaje. Argentina, Ed. Troquel, 1975.
17. Bloom, B.: Taxonomía de los objetivos de la educación. La Clasificación de las Metas Educativas. Argentina, Ed. Troquel, 1977.
18. Boomer, G.: Negotiating the currículum. A teacher-student partnership. Australia, Ed. National Library of Australia, 1982.
19. Broadfoot, (ed.): Selection, certificational and Control. Social issues in educational assessment. Inglaterra, Ed. Falmer Press 1984.
20. Campbell, S. (1986): Grados de Libertad y Estudio de Casos. en Cook, T. D. & Reichardt, Ch. S.: Métodos cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa. España, Ed. Morata, 1997.
21. Campus, S.: Enseñanza del Derecho y metodología jurídica: Orientación de los estudios del Derecho y las Técnicas de Investigación Documental Aplicadas a lo Jurídico. México, Ed. Cárdenas, 1992.
22. Cardinet, J.: Desinstruments d` evaluation pour chaque fonction. Neuchatel, Ed. IRDP, 1983.
23. Carpy, C. y Meléndez L.: El establecimiento de los objetivos de aprendizaje. México Ed. UNAM, Filosofía y Letras, 1974.
24. Carreño, F.: Enfoques y principios teóricos de la evaluación. México, Ed. Trillas, 1980.
25. Carreño, F.: Instrumentos de medición del rendimiento escolar. México, Ed. Trillas, 1980.
26. CavalleeEE, M.: Apprendre: Didactique par objectifs opératoires. Canadá, Ed. Sillery, Presses Universitaires du Québec. 1983.
27. Cesar, C.: Sistema de evaluación del aprendizaje en primaria: fase I. Construcción del banco de reactivos de segundo grado. (Tesis Profesional, Universidad Autónoma del Estado de México), Facultad de Ciencias de la Conducta), 1989.

28. Clandinin, D. J. y Connely, F. M.: Teacher Currículum Maker. en Jackson, P. W. (DE).: Handbook of Research on Currículum. New York. Ed. Macmillan, 1992.
29. Clandinin, D.J. y Connely, F. M.: Teachers Personal Knowledge: What counts as Personal in Studies of the Personal. Journal of Currículum Studies, 1978.
30. Clark, Ch. Y Yinger, R. J.: The Hidden World of Teaching: Implications of Research on Teacher Planning (Research Series No. 77). East Lansing: IRT, Michigan State University, 1980.
31. Coll, C.: Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento. España, Ed. Paidós, 1990.
32. Coll, C.: La evaluación en el proceso de enseñanza - aprendizaje. En cuadernos de Pedagogía, España, Ed. Paidós, 1983.
33. Connell y Y. F. M. y Ben Peretz, M.: Teachers, Research and currículum development en Leithwood K.A. (Ed). Studies in currículum Decision Making. Ontario, Oise Press, The Ontario institute for studies in Education. Symposium Series No. 13, 1982.
34. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: Con una Explicación Sencilla de cada Artículo para su mejor comprensión. 11ª. ed., México, Ed. Trillas, 1995.
35. Cook y Reichardt.: Métodos cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa. España, Ed. Morata, 1997.
36. Cook. T.D. y F. L. Cook.: Comprehensive evaluation research and its dependence on both humanists and empiricists perspectives en R. S. French (ed.), humanists and policy Studies: Relevance Revisited: Currículum Development in the Humanities. No. 3 Washington, D.C. George Washington University. Division of Experimental Programs, 1977.
37. Cronbach L. J.: Designing educational evaluations. Inglaterra, Ed. Stanford University, 1978.
38. Cronbach, L.: Course improvement thought evaluation. Inglaterra, Ed. Teachers College Record, 1982.
39. Davis, Prado de.: Torbellino de ideas para una educación participativa y creativa. España, Ed. Santiago de Compostela, Universidad, 1981.

40. Denning, W. E.: The Logic of evaluation En Struening. E. y Brewer, M. B. (eds.). Handbook of evaluation research. Beverly Hills, Londres. Sage, 1983.
41. Denzin, N.K.: The Research Act: Atheoretical Intoduction to Sociological Methods. New York, Ed. McGrawhill, 1978.
42. Díaz Barriga, A. Et al.: La investigación en el campo del currículo 1982-1992. En Díaz Barriga, A. (Coord). Procesos curriculares, 1995.
43. Diccionario Enciclopédico Quillet, México, Ed. Cumbre, 1987.
44. Eisenmann, C. Et al.: Antología de estudios sobre enseñanza del Derecho. México, Ed. UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1976.
45. Eisner E.: Los objetivos ¿ayuda o estorbo?, en Gimeno Sacristán, J. Y Pérez GOMEZ, A. (Comp.): La Enseñanza: su teoría y su práctica. España, Ed. Akal, 1983.
46. Eisner, Elliot W.: Cómo preparar la reforma del currículo. Tr. por Juan Jorge Thomas, Argentina, Ed. El Ateneo, 1976. (Biblioteca Nuevas Orientaciones de la Educación).
47. Eisner, W.: The art of educational evaluation. A personal View, Londres: Nueva York, Ed. falmer Press, 1985.
48. Elliott, J.: ¿Son los indicadores de rendimiento indicadores de la calidad educativa? México, 1992, (Cuadernos de pedagogía).
49. Escudero Escorza, Tomás.: Enfoques Modélicos y Estrategias en la Evaluación de Centros Educativos. Instituto de Ciencias de la Educación, España, Universidad de Zaragoza. Ed. Mimeo. [s. a.]
50. Estarellas, J.: Preparación y evaluación de objetivos para la enseñanza. España, Ed. Anaya, 1971.
51. Fernández Pérez, M.: Evaluación y cambio educativo. España, Ed. Morata, 1986.
52. Fernández Sierra, Juan.: Evaluación del Currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En Angulo, José Félix y Blanco, Nieves: Teoría y desarrollo del currículum. España, Ediciones Aligibe, 1994.

53. Fix-Zamudio, H.: Metodología, docencia e investigación jurídica. México, Ed. Porrúa, 1984.
54. Freinet, C.: La educación por el trabajo. México, Ed. F.C.E., 1971.
55. Fresán, Magdalena.: Una propuesta para la evaluación docente en el nivel posgrado. En: Loredó Enriquez, Javier: Evaluación de la Práctica Docente en el Nivel Superior, México, Ed. Porrúa & Universidad Anáhuac, 2000.
56. Gagne, R. M. y Briggs, L.: La planificación de la enseñanza. México, Ed. Trillas, 1980.
57. Galan Giral, María Isabel Y Dora Elena Marín Mendez.: Marco Teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del currículum, en Perfiles Educativos, núm. 27-28, México, CISE UNAM, enero-junio, 1985.
58. García, F.: La preparación de una prueba objetiva de rendimiento escolar. México, Ed. UAEM. [s. a.]
59. Gimeno Sacristán, J. Y Pérez Gómez, A.: La enseñanza, su teoría y su práctica. España, Ed. Akal, 1983.
60. Gimeno Sacristán, J.: La evaluación en la enseñanza. En Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. Comprender y transformar la enseñanza. España, Ed. Morata, 1992.
61. Gronlund, N.: Medición y evaluación de la enseñanza. México, Ed. PAX., 1978.
62. Guba, E.G.: Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation. Los Angeles: Universidad de California, Los Angeles, Center for the Study of Evaluation, 1978.
63. Guzmán Rosas, Lucas.: Evaluación del aprendizaje para el primer grado de la Licenciatura en Derecho; Universidad Autónoma del Estado de México (Tesis de Maestría en Derecho de la UAEM), Facultad de Derecho, 1995.
64. House, E.: Las tres perspectivas de la innovación Educacional: Tecnológica, Política y Cultural. Revista de Educación 286, 1988.
65. Ianni, Francis & Orr, Margaret.: Hacia un Acercamiento entre las Metodologías Cuantitativas y Cualitativas. en Cook, T. D. & Reichardt, Ch. S. Métodos

91. Popham, W.J. y Baker, E.: Planeamiento de la Enseñanza. Argentina, Ed. Paidós, 1972.
92. Pratt, D.: Humanistic Goals and Behavioral Objectives: Towards a Synthesis. Curriculum Studies, 1976.
93. Rieken, W. R. F. Boroch, D.T. Campell, N. Caplan, T. K. Glenan, Jr. J. W. Pratt, A, Rees y W. Williams.: Social Experimentation: A Method for Planning and Evaluating Social Intervention. Nueva York, Ed. Academic Press, 1974.
94. Rodríguez Dieguez, J. L.: Criterios de evaluación. España, Ed. Alhambra Longman, 1992.
95. Rodríguez Dieguez, J. L.: Didáctica, Programación y Evaluación. España, Ed. Cincel. 1983.
96. Rodríguez Dieguez, J. L.: Didáctica general I. Objetivos y evaluación. España, Ed. Cincel, 1980.
97. Rossi , P. H. y S. R. Writght.: Evaluation research: an assessment of theory, practice, and politics. Evaluation Quartely. 1977.
98. Rossi, P. H. y Freeman, H. E.: Evaluation. A Systematic Approach. London, Sage, 1982.
99. Ruiz, José María.: Cómo hacer una Evaluación de Centros Educativos. España, Ed. Narcea, 1996.
100. Ruiz-Velasco Sánchez, Enrique (Coordinador).: Problemática pedagógica: (memoria de la tercera conferencia internacional, Ciudad de México, agosto de 1991), México, Ed. UNAM, 1992.
101. Sancho, J. M.: Los profesores y el currículo. España, Ed. Horsori, 1992.
102. Santos Guerra, Miguel A.: La Evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. España, Ed. Aligibe, 1995.
103. Scriben, M.: Evaluation Thesaurus. London Sage, 1991.
104. SEP. Programa Nacional de Posgrado. 1989-1994. México, 1991.
105. Shapiro, E.: Educational evaluation: rethinking the criteriom of competence. Shool Review, 81, 1973.

106. Shaw, H.: Cómo lograr mejores calificaciones: 30 sugerencias. México, Ed. Mc. Graw Hill, 1983.
107. Stake, R.: The Couterance of education evaluation. Teachers College Record 68 (7), April, 1967.
108. Struenin, E. y Brewer M. B. (eds): Handbook of evaluation research. Beverly Hills, Inglaterra, Sage, 1983.
109. Stufflebeam, D.: Educational Evaluation and Decision making PhiDelta Kappa National Study Commitee Evaluation, Ed. Itasca, I. F. F. Peacock.
110. UAEM, Facultad de Derecho.: Currículum del posgrado. México, Ed. UAEM. 1993.
111. Thorndike, R. y Hagen, E.: Test y Técnicas de Medición en Psicología y Educación. México, Ed. Trillas, 1979.
112. UNAM.: Evaluación educativa: Curso impartido en el Centro de Servicios Educativos de la UAEM: México, 1986.
113. UNAM.: El Posgrado en la UNAM: Catálogo 2000, México, Ed. UNAM. 2000.
114. UNAM.: Teorías del aprendizaje. Curso Taller, CCH, México. (114 pp).
115. Versión Estenográfica de la sesión solemne del 11 de octubre del 2001. Honorable Camara de Diputados de la LVIII Legislatura del Congreso de la Unión. (Conmemoración del 450 Aniversario de la UNAM)
116. Witker, J.: Metodología de la enseñanza del Derecho. México, Ed. UAEM. 1982.
117. Zabalza M.: Diseño y desarrollo curricular. España, Ed. Narcea, 1991.