

# Congreso CEEAD Educación Jurídica 2016

27 al 30 de abril - Monterrey, N.L.

## MEMORIAS

Editado por el Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, A.C. (CEEAD).

**Coordinadores**

Sandra Escamilla Cerón  
Hedilberto Rivera Villegas

**Revisión editorial**

Erika Leticia Partida

**Maquetación**


Sofía Victoriana Ríos Valdez

Monterrey, Nuevo León 2017

---

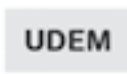
Sugerimos citar esta publicación de la siguiente manera:

Escamilla Cerón, Sandra y Rivera Villegas, Hedilberto (Coords.) (2017). *Memorias del Congreso CEEAD sobre Educación Jurídica 2016* (CEEAD), Recuperado de <https://congresoceed.mx/congresos-antecedentes/2016>

 Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional

Con esta licencia eres libre para copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, y para adaptar, transformar y crear a partir del material, siempre y cuando reconozcas el crédito de la obra de manera adecuada y que en el nuevo material que surja a partir de la adaptación utilices la misma licencia de Creative Commons.

Para mayor información sobre los términos de la licencia, visita: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.es>



# Congreso CEEAD Educación Jurídica **2016**

27 al 30 de abril - Monterrey, N.L.

## MEMORIAS



# Índice

<b>Congreso CEEAD 2016</b>	<b>8</b>
<b>Programa Congreso CEEAD 2016</b>	<b>12</b>
<b>Tema 1. Modelos e innovaciones curriculares para la Licenciatura en Derecho</b>	<b>17</b>
Los Medios Alternos de Solución de Conflictos en el currículo del Licenciado en Derecho <i>Laura G. Zaragoza Contreras</i>	19
Innovación del diseño curricular del licenciado en derecho con un enfoque por competencias <i>Peralta García Silvia, Pérez Borges Isabel de la Caridad y Millán Testa Claudia Edith</i>	25
La aplicación de exámenes en forma colaborativa: Una forma de reforzar la función pedagógica en la evaluación del aprendizaje del derecho <i>Samuel Hiram Ramírez Mejía</i>	33
<b>Tema 2. Estrategias didácticas para la enseñanza de los derechos humanos</b>	<b>41</b>
Reforma curricular en derecho, constructivismo y Derechos Humanos <i>Angel Gerardo Charles Meza y Yolanda Cortés Jiménez</i>	43
La enseñanza integral, transversal y pertinente de los DDHH. Propuestas a partir del diagnóstico sobre la enseñanza de los DDHH en Nuevo León <i>Eduardo Román González</i>	51
<b>Tema 3. Desarrollo de competencias docentes</b>	<b>57</b>
Algunas modalidades de evaluación continua (en titulaciones presencial y virtual). La evaluación por pares <i>Nuria Belloso Martín</i>	59
Investigación jurídica y desarrollo de competencias: la experiencia de la Universidad Iberoamericana Torreón <i>María del Socorro Hernández Manzano y Roberto Giacomán Gidi</i>	67
El ABP como técnica didáctica para el curso de metodología: Una experiencia con estudiantes de Derecho en Puebla <i>Federico Pablo Vázquez García</i>	75
El arte y medio de la historieta como herramienta pedagógica en y para la educación en derecho(s) <i>Danilo Caicedo Tapia</i>	81
<b>Tema 4. Estrategias didácticas para la enseñanza del Sistema Penal Acusatorio</b>	<b>87</b>
Fortalecimiento de escuelas de Derecho: experiencia exitosa de enseñanza del sistema penal acusatorio <i>José Rogelio Contreras Melara</i>	89
Proyecto inocente, enseñanza del sistema penal acusatorio a través de las clínicas jurídicas <i>Carlos Eulalio Zamora Valadez y José Luis Valdés Rivera</i>	97
La investigación, el seguimiento y la evaluación de la reforma penal <i>Guillermo Raúl Zepeda Lecuona</i>	103

<b>Tema 5. El impacto de la tecnología en la educación jurídica</b>	<b>117</b>
La enseñanza del derecho con TIC <i>María del Rocío Carranza Alcántar, Magali De la Torre Muñoz, Verónica Villa Barba,     Alma Azucena Jiménez Padilla y Rosa Elena Legaspi Barajas</i>	119
<b>Tema 7. El sistema de educación jurídica en México y la calidad de las escuelas de derecho</b>	<b>125</b>
Propuesta de modelo para la acreditación de las Licenciaturas en Derecho <i>Arvizu Ibarra, Carmen Hortencia, Julia Romero Ochoa y Martha Martínez García</i>	127
Base de datos de escuelas de Derecho en México: Una fotografía de la Educación Jurídica en el país <i>Luis Fernando Pérez Hurtado y Sandra Escamilla Cerón</i>	135
<b>Tema 8. Estrategias didácticas para la enseñanza de la ética jurídica y responsabilidad profesional</b>	<b>141</b>
Las Clínicas Jurídicas como nueva forma de enseñanza y de promoción de valores sociales en el grado de Derecho. La experiencia de la Clínica Jurídica por la Justicia Social de la Universidad de Valencia (España) <i>Andrés Gascón Cuenca</i>	143
<b>Carteles</b>	<b>148</b>
El examen de acceso: ¿Mecanismo de control indirecto de la calidad de las escuelas de Derecho en México? <i>Cecilia Martínez González</i>	148
Aprendizaje basado en proyectos multimateria <i>María Narváez Tijerina, Lizbeth Virginia Sales Cáceres</i>	149
La incidencia de actores clave en los procesos de reforma curricular, experiencia de un asesor virtual del CEEAD <i>Pedro Misael Castillo Bravo</i>	150
Programa de fortalecimiento de las escuelas de derecho para el Nuevo Sistema de Justicia Penal a través de un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en competencias y técnicas didácticas <i>Rosalba González Ramos</i>	151
La enseñanza del derecho ante el nuevo Sistema de Justicia Penal Adversarial <i>Silvia García, Yolanda Sosa</i>	152
Diseño del curso B-Learning sobre el IUS <i>Silvia Peralta García</i>	153
Las Escuelas de Derecho en México <i>CEEAD, A.C.</i>	154
Universidades por la Cultura de la Legalidad <i>Eunice Ramírez</i>	155



## Congreso CEEAD 2016

El primer Congreso CEEAD sobre Educación Jurídica se llevó a cabo del 27 al 30 de abril de 2016 en la ciudad de Monterrey, Nuevo León. El evento fue un espacio de colaboración, discusión y reflexión, con la finalidad de fortalecer la educación jurídica como un elemento esencial para lograr la calidad del ejercicio profesional de los abogados y el fortalecimiento del Estado de Derecho en nuestro país.

El Congreso fue todo un éxito. Asistieron 172 profesores, investigadores, directivos universitarios, estudiantes de posgrados y profesionistas, provenientes de 42 escuelas de Derecho en 19 entidades federativas de México y expertos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, Estados Unidos, Francia y Perú.

Los temas abordados en el Congreso fueron los siguientes:

1. Modelos e innovaciones curriculares para la Licenciatura en Derecho
2. Estrategias didácticas para la enseñanza de los derechos humanos
3. Desarrollo de competencias docentes
4. Estrategias didácticas para la enseñanza del sistema penal acusatorio
5. El impacto de la tecnología en la educación jurídica
6. Estrategias didácticas para la enseñanza de derechos emergentes
7. El sistema de educación jurídica en México y la calidad de las escuelas de derecho
8. Estrategias didácticas para la enseñanza de la ética jurídica y la responsabilidad profesional

El Congreso CEEAD fue el punto de encuentro de los diversos actores de la comunidad académica.

Este espacio permitió la creación de nuevas redes de colaboración para el desarrollo de ideas para la mejora de la enseñanza jurídica en México.

El Congreso CEEAD 2016 sobre Educación Jurídica fue posible gracias al esfuerzo colaborativo de las siguientes instituciones organizadoras:

- Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de Derecho, A.C. (CEEAD)
- Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)
- Facultad Libre de Derecho de Monterrey (FLDM)
- Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (IIJ-UNAM)
- Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)
- Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC)
- Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)
- Universidad de Monterrey (UDEM)
- Universidad Iberoamericana Ciudad de México (Ibero)
- Universidad Metropolitana de Monterrey (UMM)
- Universidad Regiomontana (U-ERRE)



Agradecemos a los patrocinadores y asistentes por su valioso apoyo, así como a las instituciones organizadoras que fueron sede de la primera edición.

La estructura general del Congreso CEEAD 2016 fue la siguiente:

## **Diálogo inicial**

Se contó con la participación de James Cavallaro, el entonces presidente de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y el diálogo fue dirigido por una moderadora. La mesa tuvo una duración de una hora y 15 minutos, contando con un espacio de preguntas de veinticinco minutos abierto al público.

## **Mesas de reflexión**

Se conformó una mesa de reflexión por tema, donde participaron varios expertos y un moderador o moderadora. Las mesas tuvieron una duración de una hora y 15 minutos con un espacio para la exposición de los expertos y un bloque de veinte minutos para preguntas de los asistentes.

## **Mesas de ponencias**

En las mesas de ponencias participaron varios ponentes y un moderador o moderadora que guiaba la discusión. La duración de la mesa fue de una hora y 15 minutos, con un espacio de exposición de entre ocho y diez minutos por ponencia y con un bloque de veinte minutos para preguntas de los asistentes.

## **Mesas de trabajo**

Se conformaron varias mesas por cada uno de los temas del Congreso. Cada una se integró por participantes y expertos, los cuales eran guiados por un facilitador que se encargaba de moderar y dirigir la discusión y un relator que debía plasmar las ideas durante la discusión.

Durante el intercambio de ideas se plantearon las siguientes preguntas detonantes: ¿Cómo está la situación del tema en México?, ¿Qué se está haciendo bien?, ¿Qué no se está haciendo bien?, ¿Qué no se está haciendo?, ¿Cómo debería estar?, ¿Qué podemos hacer para lograrlo?; para el Congreso CEEAD 2016 o antes, a mediano plazo y a largo plazo.

## **Carteles**

Algunos participantes presentaron carteles sobre educación jurídica con los resultados de proyectos de investigación concluidos o en elaboración, así como mejores prácticas, modelos e innovaciones curriculares y reflexiones de carácter conceptual o teórico.

## **Talleres**

El Congreso finalizó con siete talleres impartidos por los expertos que participaron en el congreso. Tuvieron una duración de cuatro horas y su objetivo fue desarrollar habilidades didácticas y de pensamiento crítico en los participantes.

## **Sobre las memorias**

Esta publicación fue editada por el Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, A.C. El CEEAD no necesariamente comparte el contenido de las ponencias, ya que son responsabilidad exclusiva de los autores.



### MIÉRCOLES 27 DE ABRIL DE 2016

**Sede:** Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Derecho y Criminología | UANL  
Auditorio de Posgrado | Pedro de Alba s/n, San Nicolás de Los Garza, Nuevo León.

Hora	Evento
15:00 - 16:30	<b>Registro</b>
16:45 - 17:00	<b>Bienvenida</b> Luis Fernando Pérez Hurtado   CEEAD
17:00 - 18:15	<b>Mesa de reflexión   Retos para la educación jurídica en México</b> Arturo Azuara Flores   UDEM Cristián Castaño Contreras   UMM Gabriel Cavazos Villanueva   ITESM José Roble Flores Fernández   FLDM Graziella Fulvi   U-ERRE Óscar Lugo Serrato   UANL
18:15 - 19:30	<b>Diálogo con:</b> James Cavallaro   Universidad de Stanford   EUA

### JUEVES 28 DE ABRIL DE 2016

**Sede:** Facultad Libre de Derecho de Monterrey | FLDM  
Morones Prieto 1000-S, Loma Blanca, 66354 Santa Catarina, N.L.

Hora			
8:00 - 8:50	<b>Registro</b>		
	<b>Tema 1</b> Modelos e innovaciones curriculares para la licenciatura en Derecho. <b>Lugar:</b> Auditorio Ing. Bernardo Elosúa Farías	<b>Tema 2</b> Estrategias didácticas para la enseñanza de los derechos humanos. <b>Lugar:</b> Salón Tomás Moro	
9:00 - 10:15	<b>Mesa de Reflexión</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Gabriel Gerardo Farah Piñón   ITESM</li> <li>Helena Alviar   Universidad de los Andes   Colombia</li> <li>Erick Alejandro Hernández Zuñiga   Universidad Iberoamericana</li> <li>Luis Efrén Ríos Vega   UAdeC</li> </ul>	<b>Mesa de Reflexión</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Juan Jesús Garza Onofre   Universidad Carlos III de Madrid   España - México</li> <li>José Luis Caballero Ochoa   Universidad Iberoamericana Ciudad de México</li> <li>Gabriela Patricia Hernández   UMM</li> <li>Claudio Nash Rojas   Universidad de Chile   Chile</li> <li>Flávia Piovesan   Universidad Católica de Sao Paulo   Brasil</li> </ul>	<b>Exposición de carteles</b> <b>Lugar</b> Lobby
10:30 - 11:45	<b>Mesa de ponencias</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>El nuevo plan de estudios de la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Autónoma de Coahuila.   Jose Antonio García Saez   UAdeC</li> <li>Los Medios Alternos de Solución de Conflictos en el currículo del Licenciado en Derecho.   María del Carmen Gaytán   UAEM   Laura G. Zaragoza Contreras   Escuela Judicial del Estado de México</li> <li>Reforma curricular innovadora de la Licenciatura de Derecho de la Universidad Hipócrates.   Claudia Edith Millán Testa, Silvia Peralta García, e Isabel de la Caridad Pérez Borges   Universidad Hipócrates</li> </ul>	<b>Mesa de ponencias</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Los Derechos Humanos y las empresas: hacia una enseñanza transversal de los Derechos Humanos.   Carlos René Asúnsolo Morales   CEEAD</li> <li>La genealogía de la justicia constitucional. Reflexión crítica sobre la pretendida rigurosidad científica en la enseñanza del derecho constitucional y la doctrina de los derechos humanos.   Julián Castro Argueta   Suprema Corte de Justicia   Costa Rica</li> <li>Reforma Curricular en Derecho, Constructivismo y Derechos Humanos.   Ángel Gerardo Charles Meza   UAdeC</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La aplicación de exámenes en forma colaborativa: Una forma de reforzar la función pedagógica en la evaluación del aprendizaje del derecho.   Samuel Hiram Ramírez Mejía   UDEM</li> <li>• Competencias para la formación en los estudiantes de Derecho: la resolución de problemas sociales aplicando el Derecho.   Patricia Reyna Ontiveros   ITESM</li> <li>• Planeación curricular a la luz de la teoría del "alineamiento constructivo".   Javier Suárez Torres   UANL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La enseñanza integral, transversal y pertinente de los Derechos Humanos. Propuestas a partir del diagnóstico sobre la enseñanza de los Derechos Humanos en Nuevo León.   Eduardo Román González   UDEM / CEEAD</li> <li>• Estudio sobre la promoción de los Derechos Humanos: una mirada al aula de las futuras licenciadas y licenciados en derecho.   Ana Sofía Torres Menchaca   ITESO</li> </ul>	<b>Exposición de carteles sobre temas 1 y 2</b>  <b>Lugar Lobby</b>
	Moderadora   Karla Guadalupe Samaniego   UMM	Moderadora   María del Carmen Baca Villarreal   UANL	
12:00 - 13:15	<b>Mesas de trabajo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asistentes divididos en mesas de trabajo</li> </ul>	<b>Mesas de trabajo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asistentes divididos en mesas de trabajo</li> </ul>	
<b>13:30 - 15:00 Comida (Box Lunch)</b>			
	<b>Tema 3</b> <b>Desarrollo de competencias docentes.</b> <b>Lugar:</b> Auditorio Ing. Bernardo Elosúa Farías	<b>Tema 4</b> <b>Estrategias didácticas para la enseñanza del sistema penal acusatorio.</b> <b>Lugar:</b> Salón Tomás Moro	
15:15 - 16:30	<b>Mesa de Reflexión</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Magda Yacira Robles Garza   UDEM</li> <li>• Macario Alemany   Universidad de Alicante   España</li> <li>• Paola Bergallo   Universidad Torcuato Di Tella   Argentina</li> <li>• Donato Cárdenas Durán   ITESM</li> <li>• José Garcez Ghirardi   FGV Sao Paulo   Brasil</li> </ul>	<b>Mesa de Reflexión</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mauricio Duce   Universidad Diego Portales   Chile</li> <li>• Alejandro Magno González Antonio   SETEC</li> <li>• María Alejandra Ramos Durán   Poder Judicial de Chihuahua</li> </ul>	
16:45 - 18:00	<b>Mesa de ponencias</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La aplicación de exámenes en forma colaborativa: Una forma de reforzar la función pedagógica en la evaluación del aprendizaje del derecho..   Nuria Belloso Martín   Universidad de Burgos   España</li> <li>• El arte y medio de la historieta como herramienta pedagógica en y para la educación en derecho(s).   Danilo Caicedo Tapia   Instituto de Altos Estudios Nacionales / Universidad Andina Simón Bolívar   Ecuador</li> <li>• Investigación jurídica y desarrollo de competencias: la experiencia de la Universidad Iberoamericana Torreón.   Roberto Giacomán Gidí y María del Socorro Hernández Manzano   Universidad Iberoamericana Torreón</li> <li>• Construcción de competencias cívico-democráticas en la docencia jurídica.   Guillermo Rafael Gómez Romo de Vivar   Universidad de Guanajuato</li> <li>• El buen uso de la Universidad.   Soledad Ruiz de la Cuesta Fernández   Universidad de Alicante   España</li> <li>• EL ABP como técnica didáctica para el curso de metodología: una experiencia con estudiantes de Derecho en Puebla.   Federico Pablo Vázquez García   BUAP</li> </ul>	<b>Mesa de ponencias</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La investigación, el seguimiento y la evaluación de la reforma penal.   Guillermo Cepeda Lecuona   ITESO</li> <li>• Fortalecimiento de escuelas de Derecho: experiencia exitosa de enseñanza del sistema penal acusatorio.   José Rogelio Contreras Melara   CEEAD</li> <li>• Proyecto Inocente: adquisición de experiencia a través de las clínicas jurídicas.   Jose Antonio García Saez, José Luis Valdés Rivera y Carlos Eulalio Zamora Valadez   UAdeC</li> <li>• Los Concursos de Litigación como forma de medición de la implementación del Sistema Acusatorio en México.   David Fernández Mena y Juan Manuel Olvera   ABA ROLI México</li> </ul>	<b>Exposición de carteles</b> <b>Lugar Lobby</b>
	Moderador   Stephen Zamora   Universidad de Houston   EUA	Moderadora   Luz María Guerrero Delgado   UMM	
18:45 - 19:30	<b>Mesas de trabajo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asistentes divididos en mesas de trabajo</li> </ul>	<b>Mesas de trabajo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asistentes divididos en mesas de trabajo</li> </ul>	
20:00 - 22:00	<b>Cena del Congreso: Todos los participantes   Museo de Historia Mexicana</b>		

# VIERNES 29 DE ABRIL

**Sede:** Tecnológico de Monterrey | Campus Monterrey

Centro Estudiantil | Av. Eugenio Garza Sada 2501 Sur, Tecnológico, 64849 Monterrey, N.L.

Hora			
8:00 - 8:50	<b>Registro</b>		
	<b>Tema 5</b> El impacto de la tecnología en la educación jurídica. Lugar: Sala A	<b>Tema 6</b> Estrategias didácticas para la enseñanza de derechos emergentes. Lugar: Sala B	
9:00 - 10:15	<b>Mesa de Reflexión</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Octavio Martínez Michel   Borde Jurídico</li> <li>María Mercedes Alborno   CIDE</li> <li>Jorge Arturo Cerdio Herrán   ITAM</li> <li>Julio Alejandro Téllez Valdés   IJ UNAM</li> </ul>	<b>Mesa de Reflexión</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>María Narváez Tijerina   U-ERRE</li> <li>Myrna Elia García Barrera   UDEM</li> <li>Amalia Guillén Gaytán   UANL</li> <li>Juan Carlos Martínez Martínez   CIESAS Unidad Pacífico Sur</li> <li>María Eugenia Rodríguez Palop   Universidad Carlos III de Madrid   España</li> </ul>	<b>Exposición de carteles</b>  Lugar: Sala C
10:30 - 11:45	<b>Mesa de ponencias</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Recursos de aprendizaje y estrategias de actualización frente a la e-justicia.   María de Jesús Camargo Pacheco, Miguel Lagarda Flores y María del Rosario Molina González   Universidad de Sonora, Unidad Regional Sur</li> <li>La enseñanza del derecho con TIC's.   María del Rocío Carranza Alcántar, Alma Azucena Jiménez Padilla, Rosa Elena Legaspi Barajas, Magali de la Torre Muñoz y Verónica Villa Barba   Universidad de Guadalajara</li> <li>Los blogs jurídicos como vía para aproximar el Derecho a la experiencia cotidiana (potencialidades y riesgos).   Juan Jesús Garza Onofre   Universidad Carlos III de Madrid   España - México</li> </ul>	<b>Mesa de ponencias</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Globalizados y tradicionales.   José A. Caballero y Rodrigo Meneses   CIDE</li> <li>La relevancia del esquema de análisis de sentencias en la enseñanza del Derecho Electoral.   Oswaldo Chacón Rojas   UNACH</li> <li>La inclusión de la interculturalidad como eje transversal en la enseñanza del derecho.   Manuel Gustavo Ocampo Muñoa   UNACH</li> <li>La implementación de la Licenciatura en Derecho con Enfoque Intercultural (LDEI) en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP).   Maribel Yanes Pérez   UIEP</li> </ul>	
	Moderador   Fernando Villarreal Gonda   FLDM	Moderador   Jorge Alberto González Galván   IJ UNAM	
12:00 - 13:15	<b>Mesas de trabajo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Asistentes divididos en mesas de trabajo</li> </ul>	<b>Mesas de trabajo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Asistentes divididos en mesas de trabajo</li> </ul>	
13:30 - 15:00 <b>Comida (Box Lunch)</b>			
	<b>Tema 7</b> El sistema de educación jurídica en México y la calidad en las escuela de Derecho. Lugar: Sala A	<b>Tema 8</b> Estrategias didácticas para la enseñanza de la ética jurídica y responsabilidad profesional. Lugar: Sala B	
15:15 - 16:30	<b>Mesa de Reflexión</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Jimena Moreno González   CIDE</li> <li>José Ramón Cossío   Suprema Corte de Justicia de la Nación</li> <li>Imer B. Flores Mendoza   IJ UNAM</li> <li>Luis Lloredo Alix   Universidad Autónoma de Chile   España - Chile</li> </ul>	<b>Mesa de Reflexión</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Héctor Fix Fierro   IJ UNAM</li> <li>Martín Böhmer   Universidad de San Andrés / Universidad de Buenos Aires   Argentina</li> <li>Fernando del Mastro Puccio   Pontificia Universidad Católica de Perú   Perú</li> <li>Christian Larroumet   Universidad Panthéon-Assas, París II   Francia</li> <li>Gerardo Puertas Gómez   FLDM</li> </ul>	<b>Exposición de carteles</b>  Lugar: Sala C
16:45 - 18:00	<b>Mesa de ponencias</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Impacto de la obligatoriedad de la colegiación y certificación profesional de abogados en la educación jurídica en México.   Octavio Ramón Acedo Quezada   Escuela Libre de Derecho de Sinaloa</li> <li>Propuesta de modelo para la acreditación de las Licenciaturas en Derecho.   Carmen Hortencia Arvizu Ibarra, Martha Martínez García y Julia Romero Ochoa   Universidad de Sonora, Unidad Regional Centro</li> <li>Base de datos de escuelas de Derecho en México: una fotografía de la educación jurídica en el país.   Sandra Escamilla Cerón y Luis Fernando Pérez Hurtado   CEEAD</li> </ul>	<b>Mesa de ponencias</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>La enseñanza de "una" ética profesional del abogado a través del Aprendizaje Basado en Problemas.   Sergio Anzola   Universidad de los Andes   Colombia</li> <li>Las Clínicas Jurídicas como nueva forma de enseñanza y de promoción de valores sociales en el grado de Derecho. La experiencia de la Clínica Jurídica por la Justicia Social de la Universidad de Valencia (España).   Andrés Gascón Cuenca   Universidad de Valencia   España</li> <li>Ética y responsabilidad jurídica. Reto del Derecho Contemporáneo.   Natalia Gaspar Pérez, Rosa Elia Robles Medina y Juliana Viver Vera   BUAP / Tecnológico de Monterrey, Campus Puebla</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alcances y limitaciones de la colegiación y certificación obligatoria en la enseñanza de la ética jurídica.   Yurixhi Gallardo Martínez   Universidad Panamericana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diseño y planeación de estrategias didácticas para el proyecto piloto denominado razonamiento ético aplicable a la administración de justicia.   Delta Alejandra Pacheco Puente y Elsy María Zapata Trujillo   Universidad Marista de Mérida</li> <li>Teatro legislativo para la educación jurídica.   Betsy Perafán   Universidad de los Andes   Colombia</li> </ul>	<b>Exposición de carteles</b>  <b>Lugar: Sala C</b>
	Moderador   Juan Carlos Marín González   ITAM	Moderador   Ricardo García de la Rosa   ITAM	
18:15 - 19:30	<b>Mesas de trabajo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Asistentes divididos en mesas de trabajo</li> </ul>	<b>Mesas de trabajo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Asistentes divididos en mesas de trabajo</li> </ul>	

## SÁBADO 30 DE ABRIL

**Sede:** Universidad de Monterrey | UDEM

Av. Ignacio Morones Prieto 4500 Pte., Jesús M. Garza, C.P. 66238, San Pedro Garza García, N.L.

Hora	Taller	Nombre	Salón
8:00 - 8:50	Registro		
9:00 - 13:00	<b>1</b>	Crítica al modelo europeo de Bolonia y propuesta alternativa.	<b>4401</b>
		<b>Instructores</b>   Macario Alemany y Soledad Ruiz de la Cuesta Fernández   España	
	<b>2</b>	Cómo incorporar los derechos de las mujeres en las facultades de Derecho.	<b>4402</b>
		<b>Instructora</b>   Helena Alviar   Colombia	
	<b>3</b>	La ética y la responsabilidad profesional en la enseñanza del Derecho.	<b>4403 A</b>
		<b>Instructor</b>   Martín Böhmer   Argentina	
	<b>4</b>	La enseñanza del sistema penal acusatorio en las escuelas de Derecho.	<b>4403 B</b>
		<b>Instructor</b>   Mauricio Duce   Chile	
<b>5</b>	¿Debe ser ideológica la enseñanza del Derecho? La importancia del análisis ideológico en la educación jurídica.	<b>4405</b>	
	<b>Instructor</b>   Luis Lloredo   España		
<b>6</b>	La enseñanza de los Derechos Humanos en las escuelas de Derecho.	<b>4406</b>	
	<b>Instructor</b>   Claudio Nash Rojas   Chile		
<b>7</b>	Enseñar derechos humanos desde la filosofía del bien común.	<b>4409</b>	
	<b>Instructora</b>   María Eugenia Rodríguez   España		
<b>8</b>	Clínicas jurídicas en las escuelas de Derecho.	<b>4410</b>	
	<b>Instructor</b>   Alejandro Posadas Urtusuástegui   México		
13:15 - 13:30	<b>Clausura</b>		





# Tema 1

---

## **Modelos e innovaciones curriculares para la Licenciatura en Derecho**



## Los Medios Alternos de Solución de Conflictos en el currículo del Licenciado en Derecho

Laura G. Zaragoza Contreras<sup>1</sup>

### Resumen

Las instituciones de educación superior, encargadas de la formación de Licenciados en Derecho tienen la obligación de revisar el currículo y adaptarlo según las especificidades culturales regionales. Los Medios Alternos de Solución de Conflictos deben ser eje transversal en los planes y programas de estudio; incluirlos en el currículo del Licenciado en Derecho, conlleva a desarrollar en los estudiantes aptitudes para el diálogo, para la negociación y la solución pacífica de sus conflictos, así como la capacidad de comunicación y correcto uso del lenguaje.

El compromiso debe incluir a las instituciones vinculadas con la justicia, por tratarse de los espacios donde ejercerá el Licenciado en Derecho, ya sea como servidor público, como abogado independiente o bien como usuario de los servicios. Las instituciones también deben comprometerse a erradicar la desconfianza que percibe la ciudadanía.

### Palabras clave

*Medios alternos de solución de conflictos, currículo del licenciado en derecho.*

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Sociales y Políticas por la Universidad Iberoamericana. Profesora-Investigadora de la Escuela Judicial del Estado de México. Contacto: laurazaragozacontreras@live.com.mx

## Introducción

Por ‘derechos humanos’ debe entenderse la suma de principios, de valores y de normatividad legal protectora de la integridad de los seres humanos, que al dinamizarse propicia en cada ser humano la introyección de elementos que a los integrantes de cada grupo social permiten generar un ambiente de respeto individual y colectivo. Esta abstracción, como señala Squella (2013) cobra una importancia mayor, “incluso superior a su teorización y positivización, su *reconocimiento, protección y realización efectiva*, ya que resultaría incomprensible pretender sólo abordar el tema desde lo estático” (p. 47).

Los derechos humanos pueden comprenderse desde dos puntos de vista, el campo de lo abstracto o el campo de la acción. Hoy en día, es imperativo comprender los derechos humanos a partir de vivencias; su conocimiento es sensorial. Los derechos humanos deben realizarse y la realización implica dinamismo, implica acción. La realización de los derechos humanos es consustancial a los seres humanos, la realización de unos implica la realización de los otros y viceversa.

Uno de los derechos humanos que resulta impensable comprender solo desde lo abstracto, sin duda alguna es el derecho humano a la educación. A través de la educación se cobra conciencia para realizar aportes significativos a cada proyecto individual y colectivo, y en consecuencia a la realización de cada ser humano.

Sólo quien ha dinamizado el derecho humano a la educación puede comprender su verdadero significado, tanto en lo individual como su repercusión en términos de derecho colectivo. Tal y como señala Zaragoza (2010):

reflexionar sobre la identidad propia, es un tema profundo al que se puede enfrentar un ser humano. La pregunta ¿quién soy? que inaugura toda inquisición sobre el hombre en general, no es tema superficial. Siguiendo ese tenor es necesario plantearse otro cuestionamiento: ¿Qué sería de nosotros sin la idea de lo que significamos en esta vida y quizá seguiremos significando más allá de nuestra consumación? El reconocimiento es pues, la confirmación de la promesa sobre las capacidades, hábitos, talentos y destrezas de su portador es entonces el descubrimiento de una nueva dimensión en una realidad ya establecida, en términos más simples es el reconocimiento del ‘otro’ como nuestro igual (p.152).

Tomar conciencia de lo que cada ser humano es, sucede en términos relacionales; si bien el primer espacio de socialización es la familia, el segundo espacio por excelencia e igualmente importante, por ser el espacio donde se confronta lo previamente aprendido, es la escuela. En la interacción se adquiere conciencia de la *otredad* y de la *mismidad*, a partir de un *yo*, frente a un *tú*, en medio de un *nosotros*.

Partiendo de la reflexión anterior y con respecto a presentar y analizar la educación que recibe el Licenciado en Derecho; un punto de análisis (ya que este tema tiene una gama infinita de aristas) es la unidimensionalidad social. Cada ser humano es producto de una dimensión social en términos de tiempo y espacio determinado; desde ese espacio de realidad individual, se comprende el complejo mundo de los derechos humanos. La educación une, genera causas comunes, pero educar en el dinamismo de los derechos humanos genera sentido de solidaridad.

## Los Medios Alternos de Solución de Conflictos en el currículo del Licenciado en Derecho

A diario se escucha por doquier la palabra *crisis*, crisis de valores, crisis de credibilidad, crisis económica, crisis política, crisis de derechos humanos, etc. Es precisamente ante este escenario, que las instituciones de educación superior encargadas de la formación de los profesionales del derecho deben replantear sus planes de estudio y modelos educativos, para que sus estudiantes, se conviertan en agentes de cambio, portadores de respuestas a las demandas sociales.

Ante la crisis de inseguridad social y jurídica, debe encontrarse la minuciosa y profunda revisión curricular que debe incluir como eje transversal los Medios Alternos de Solución de Conflictos como vía de restauración de derechos vulnerados; cada modelo debe concordar con la realidad social regional del espacio geográfico donde se ubique cada espacio académico para que, desde sus propias realidades cada Licenciado en Derecho se constituya en promotor de la cultura de paz y agente del fortalecimiento de la democracia.

La educación superior presenta una marcada tendencia hacia el auto-empleo y en el caso de los Licenciados en Derecho, el litigio es, por antonomasia, la opción primaria, lo que lleva a considerar que es imperativo modificar la clásica enseñanza del derecho donde se privilegia la parte procesal; esa parte que se entiende a partir de la lucha y el poder; esa parte donde se encuentra un actor y un demandado; esa parte donde necesariamente hay un ganador y un vencedor; esa parte donde hay un fuerte y un débil, donde siempre se encuentra presente la variable de poder. El nuevo modelo debe cambiar el poder por la restauración.

Cada modelo educativo y pedagógico debe responder a una realidad social local particular, la cual debe reflejarse tanto en el perfil de ingreso, en el perfil de egreso, así como, en la coincidencia con el ideario de cada institución de enseñanza superior y que esto, en su conjunto, concuerde con la realidad social.

El Licenciado en Derecho dista de ser un profesional sólo encargado de brindar asesoría y realizar trámites orientados a la solución de un problema. Hoy en día el reclamo social es más profundo, el Licenciado en Derecho, si bien debe contar con una sólida formación técnica (jurídica), también debe conocer la problemática social local, debe conocer los valores sociales y así, en su contexto, a partir de las especificidades culturales de cada comunidad y de cada región, comprender el origen de los conflictos que aquejan a los justiciables; sólo así podrá constituirse el agente activo.

Esto no significa que deba desaparecer el litigio; pero esta actividad debe ser la opción última después de haberse agotado los Medios Alternos de Solución de Conflictos.

El ser humano es producto social y, en primer término, debe conocerse la sociedad que forma a los individuos integrantes de cada comunidad en particular, debe conocerse la problemática local, así como el origen de cada problema. Se enfatiza en el conocimiento de la realidad social particular porque el gran reto que enfrenta la enseñanza del derecho es el dejar atrás los modelos únicos, ya que es imposible que respondan a las diversas realidades que se encuentran en una nación multicultural y es, desde lo local, pero dentro de lo global donde deben encontrarse las respuestas.

La paz se construye desde lo local, ese es el aporte individual, ese es el aporte de cada comunidad a la paz nacional e internacional.

En el caso de América Latina, un punto fundamental a incluir en cada nuevo modelo es el conocimiento de los criterios vertidos tanto por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, así como por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, los cuales son criterios rectores en materia de Derechos Humanos. Esta es una realidad irreversible; es decir, la nueva enseñanza del derecho debe incluir la mirada de los escenarios internacionales.

La nueva formación de los Licenciados en Derecho debe prestar atención especial a los docentes. Obsoletos resultan en el siglo XXI el modelo memorístico, el enciclopedismo, la clase magistral, el formalismo y la verticalidad en la educación. Los nuevos modelos educativos deben ser horizontales, deben llevar al futuro Licenciado en Derecho a aprender a razonar, a participar en forma activa en la construcción de la cátedra, a participar en la construcción de los aprendizajes intra-muros, a comprender y aplicar los conocimientos adquiridos observando lo local dentro de lo global.

El docente debe involucrar a los futuros Licenciados en Derechos en la investigación, pero de corte científico, con rigor metodológico, con aportaciones originales y novedosas que permitan desarrollar la parte creativa del alumno. La etapa formativa debe privilegiar el desarrollo de su creatividad propositiva, los nuevos modelos educativos, si bien deben contener bases teóricas, deben llevar a los alumnos a la aplicación práctica de cada conocimiento adquirido. Los nuevos modelos educativos deben ser dinámicos.

## Reflexiones finales

Todas las instituciones de educación superior, encargadas de la formación de Licenciados en Derecho tienen la obligación de revisar el currículo y adaptarlo según las especificidades culturales regionales. Los Medios Alternos de Solución de Conflictos deben ser eje transversal en los planes y programas de estudio.

Incluir los Medios Alternos de Solución de Conflictos en el currículo de Licenciado en Derecho, conlleva el desarrollar en los estudiantes aptitudes para el diálogo, para la negociación y la solución pacífica de sus conflictos, así como la capacidad de comunicación y correcto uso del lenguaje coloquial y jurídico.

La revisión curricular en forma aislada resulta insuficiente, ya que el compromiso social también debe incluir a las instituciones vinculadas con la justicia, por tratarse de los espacios donde ejercerá el Licenciado en Derecho, ya sea como servidor público, como abogado independiente o quizá sólo como usuario de los servicios. Las instituciones también deben comprometerse a erradicar la desconfianza que percibe la ciudadanía. Un punto de partida es el modificar el incomprensible lenguaje que se maneja al interior de esos espacios.

Esto puede resultar utópico, pero la esperanza, el anhelo, el reclamo, la desconfianza son comunes a la sociedad en su conjunto. Ante este escenario debe apostarse por la educación; la educación jurídica debe representar el compromiso de marcar la vía de conocimiento y reconocimiento de los derechos humanos; quien mejor los conoce es quien mejor los respeta.

La Madre Teresa de Calcuta y Martin Luther King tuvieron como elemento común en sus proyectos sociales la fe, apostaron por lo mismo: un cambio social a partir del conocimiento y reconocimiento del hombre por el hombre; la construcción de una mejor sociedad basada en el reconocimiento de la igualdad de dignidad de los seres humanos; la construcción de una sociedad menos desigual; la construcción de una sociedad con valores.

Tanto la Madre Teresa de Calcuta, como Martin Luther King, creyeron en su sueño, en su momento consideradas utopías, pero no cejaron en su empeño por lograrlo; sus sueños respondieron a su momento histórico, donde fueron promotores de cambio. Cada estudiante de la Licenciatura en Derecho debe detectar los problemas de su realidad social y cada profesional del Derecho debe constituirse en un activista de cambio, pero, sin abandonar sus sueños personales, por más dificultades que se encuentren en el camino, el cual, se sabe sinuoso.

La Madre Teresa abrazó el apostolado para cuidar a los enfermos, a los necesitados, a los desvalidos: así, dejó un legado de lo que en la práctica cotidiana es la no discriminación. Luther King, también vivió de cerca la discriminación, pero, con un origen diferente. Él vivió la discriminación racial y esto lo llevó a tener el sueño del reconocimiento de derechos civiles y políticos.

Las sumas de los sueños personales llevan a materializar, a lograr la utopía: la construcción de una sociedad humana (tú sociedad, mi sociedad, nuestra sociedad, nuestra humanidad), entendida como una sociedad donde permeen los valores del humanismo clásico. Primero mover corazones para que, cuando entre escena la conciencia, se pueda generar el cambio esperado, el cambio anhelado.

En estos términos adquiere sentido la utopía a la que se refirió Galeano (1993, p. 310): “Ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué me sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar”.

## Referencias bibliográficas

- Aristegui, C. (2013). ONU recomienda a México mejorar políticas sobre derechos humanos, *Aristegui Noticias*. Recuperado de <http://aristeguinoticias.com/2310/mexico/180-recomendaciones-de-onu-a-mexico-entre-ellas-reforzar-proteccion-a-periodistas/>
- Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (6 de octubre, 1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz* [A/RES/53/243]. Recuperado de [http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp\\_res243.pdf](http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf)
- Bolívar, L. (2010). El derecho a la educación. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. *XXVIII Curso Interdisciplinario de derechos humanos*. Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Galeano, E. (1993). *Las palabras andantes*. México: Siglo XXI.
- González-Raiza, C. (2009). Diseño curricular para la construcción de una cultura de paz. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España: Avances en Supervisión Educativa*, 10. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/419/262>
- Mujica, R. (2006). *Metodologías de educación en derechos Humanos*. Recuperado de [http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/075\\_congresso\\_rosa\\_maria\\_mujica.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/075_congresso_rosa_maria_mujica.pdf)
- Pérez, L. (2011). *Si digo educar para los derechos humanos*, Recuperado de [http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales/aguirre\\_dos.pdf](http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales/aguirre_dos.pdf)
- Secretaría de Relaciones Exteriores de México (1938). *Convención sobre la Orientación Pacífica de la Enseñanza*. Recuperado de <http://www.sre.gob.mx/tratados/>
- Squella, A. (2013). *Derechos Humanos: ¿invento o descubrimiento? Primera Parte: ¿Qué puesto ocupan los derechos humanos en el Derecho?* Madrid: Fundación Coloquio Jurídico Europeo-Fontamara.
- Vidanes, J. (s.f.). La educación para la paz y la no violencia. Aula intercultural, *El portal de la educación intercultural*. Recuperado de <http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article3747>
- Weidenfeld, H. (2002). Conflictos constructivos: el aprendizaje de la tolerancia como fundamento de la democracia. *Perspectivas, Revista Trimestral de Educación Comparada*, 32 (1), 105-113. París: UNESCO. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/121s/121s.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/121s/121s.pdf)
- Yus, R. (1997). *Hacer reforma, hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Grupo Anaya.
- Zaragoza, L. (2010). Cultura, identidad y etnicidad, aproximaciones al entorno multicultural: rompiendo costumbres y paradigmas cotidianos. *Revista Cuicuilco*, 48, 149-164.





## Innovación del diseño curricular del licenciado en derecho con un enfoque por competencias

*Peralta García Silvia<sup>1</sup>, Pérez Borges Isabel de la Caridad<sup>2</sup> y Millán Testa Claudia Edith<sup>3</sup>*

### Resumen

Las nuevas tendencias del diseño curricular apuntan hacia el enfoque por competencias en la educación superior. La necesidad de migrar a este enfoque debe de considerar las prioridades que el mercado laboral impone; para ofrecer una respuesta adecuada a éstas demandas las instituciones de educación superior se han visto en la necesidad de renovar sus planes y programas de estudio, mismo que considera la competencia como “la capacidad expresada mediante los conocimientos, habilidades y actitudes que se requiere para ejecutar una tarea de manera inteligente en un entorno real” (Aguerrondo, 2009, p.7.). El presente trabajo tiene como objetivo presentar una propuesta de curricular innovadora de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Hipócrates, a partir de los siguientes antecedentes: estudio de mercado para determinar con énfasis la caracterización de las necesidades y demandas sociales; oferta educativa; tendencias de empleo y aspectos socioeconómicos de las familias guerrerenses; y la investigación documental realizada alrededor del tema de las competencias en la educación superior. Con base a lo anterior, el diseño curricular de la Licenciatura en Derecho fue creado con el propósito de diversificar y ampliar las actividades, espacios y actores en el proceso formativo. Por estar directamente vinculados a la actividad práctica profesional, se incluyen ocho cursos en la trayectoria de su formación que derivan en un diplomado permitiendo la flexibilidad curricular: Medios Alternos de Solución al Conflicto, Ciencia Política y Administración Pública Electrónica, y Consultoría y Fe Pública; además de competencias profesionales apegadas a las nuevas necesidades del derecho y competencias genéricas que se encaminan a darle transversalidad al plan de estudios. Una carga de horas prácticas sustentadas en el principio de vinculación teoría y práctica, además de un grupo de actividades cocurriculares que sustentan la formación integral de los futuros licenciados en derecho.

### Palabras clave

*Innovación curricular, competencias, derecho.*

<sup>1</sup> Mc. Silvia Peralta García, Licenciada en derecho, Universidad Autónoma de Guerrero. Maestría Derecho Fiscal, Universidad Hipócrates. Maestría en Tecnología Educativa modalidad en línea Universidad DaVinci. Doctorado Ciencias de la Educación. Catedrática Universidad Hipócrates 2000. Maestra tiempo completo Licenciatura de derecho 2013.

<sup>2</sup> Lic. Isabel Pérez Borges. Licenciada en Psicología por la Universidad de la Habana. Catedrática de la Licenciatura en Psicología desde 2000. Directora Académica de la Universidad Hipócrates desde 2007.

<sup>3</sup> Dra. Claudia Edith Millán Testa, Maestría en Tecnología Educativa modalidad en línea por la Universidad DaVinci y Doctorado en Ciencias de la Educación. Coordinadora del Departamento de Investigación de la Universidad Hipócrates. Cursos impartidos de metodología de la investigación.

## Introducción

Los grandes desafíos del siglo XXI, exigen a las universidades egresar profesionistas con alto nivel académico y una formación integral, basada en los valores de equidad, respeto, tolerancia, dialogo, responsabilidad y compromiso con la sociedad.

El modelo por competencias responde a ciertos problemas y considera los cambios que se dan en contextos sociales, laborales, profesionales, científicos, etc., lo que hace que este modelo tienda a consolidarse cada día más y convertirse en el nuevo paradigma educativo.

Lo anterior nos indica lo prioritario de reorientar las actividades académicas, para que se “propicie el ser, el saber y el hacer del estudiante en Derecho, así como también la ubicación de su responsabilidad en el ámbito del ejercicio profesional y su participación en la construcción de una sociedad justa, democrática y participativa” (Lacavex, 2007, p. 215).

En este marco las instituciones de educación superior mexicanas, tienen la responsabilidad social de formar profesionales con un alto nivel de competitividad; que dote al egresado de la capacidad para aprovechar las oportunidades que se presentan en el exterior y le permita enfrentar, con decisión y entereza, los retos que el contexto nacional imponen (Goñi- Zabala, citado por Gil Ciria, 2006). Por otro lado, en el Informe Delors, los empresarios reclaman cada vez más la ‘competencia’, que es una composición propia de cada individuo que combina la capacitación y calificación, adquirida para la formación técnica y profesional, la aptitud para el trabajo en equipo, la iniciativa, el gusto por el riesgo, etc. (Delors, 1996).

Así, para Boyatzis (1982) las competencias constituyen el conjunto de características de una persona, que está directamente relacionado con la buena ejecución en un puesto de trabajo o de una determinada tarea.

Los estudios acerca de las competencias profesionales han permitido acercar la formación profesional al mundo del trabajo en la medida que evidencian la necesidad de formar dichas competencias ya desde la universidad. En este sentido, el CIDECE (1999) expresa en el trabajo *Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate*: El enfoque de competencia profesional se consolida como una alternativa atractiva para impulsar la formación en una dirección que armonice las necesidades de las personas, las empresas y la sociedad en general, dibujando un nuevo paradigma en la relación entre los sistemas educativo y productivo cuyas repercusiones en términos de mercado laboral y gestión de recursos humanos. En este mismo sentido, al valorar los diferentes enfoques de competencias, abogan por la necesidad de superar el enfoque simple de las competencias y destacan la importancia de la experiencia profesional y el protagonismo de la persona en la construcción de sus competencias, tal y como lo expresan Donoso y Rodríguez Moreno (2007):

En la actualidad se ha aceptado la forma integrada de las diferentes perspectivas de análisis porque la competencia profesional se suele ver como la sumatoria de capacidades individuales singulares específicas, o como un ejercicio de raciocinio técnico definido a priori, de modo prescriptivo. La sociedad ha infravalorado la experiencia profesional como metodología constructiva, cuando en realidad la experiencia adquirida en el trabajo constituye una buena base para el crecimiento de una mentalidad heurística, investigadora, núcleo central de una mentalidad competente, que va a servir para usar la pesquisa y la resolución de problemas en cualquier situación laboral (p. 89).

Por todo lo anterior la Universidad Hipócrates reconoce los riesgos que implica mantener modelos académicos tradicionales, que no refuerzan los perfiles de competencia para los mercados ocupacionales y futuros, en virtud de lo cual se generó un estudio de mercado, producto del trabajo en equipo realizado por personal administrativo y académico. Su finalidad fue identificar las necesidades y demandas sociales; la oferta educativa, las tendencias de empleo y el aspecto socioeconómico de las familias guerrerenses. Para sustentar y proponer una nueva oferta educativa a nivel de licenciatura que contribuya a la formación de profesionistas que atiendan las necesidades y problemáticas primarias de la región, el estado y el país.

Este proyecto de modificación del Plan y Programas de Estudio de Licenciatura en Derecho, cubre las necesidades de la sociedad actual mediante la formalización de la vinculación de los estudios de licenciatura con los de especialización. Al incrementar la oferta académica para una preparación de mayor nivel en los alumnos con esta propuesta curricular, el egresado de Licenciado de Derecho de la Universidad Hipócrates, podrá contar con una

formación interdisciplinaria que combina conocimientos jurídicos, científicos, empresariales y humanistas, así como el desarrollo de destrezas y actitudes que lo llevarán a ser un profesional capaz de destacar en su contexto laboral. Por lo tanto, será un profesional que utiliza los conocimientos de la Ciencia del Derecho para la defensa de intereses de los particulares ante los órganos judiciales o en la organización legislativa y administrativa del gobierno.

Para la realización de este estudio se aplicó la metodología de investigación documental, que consistió básicamente en la revisión de material bibliográfico, estadístico y de información diversa; investigación de campo que implicó: aplicación de cuestionarios a futuros demandantes de servicios educativos del nivel superior.

La base fundamental del estudio fue el Instituto Nacional de Estadística y Geográfica (INEGI), ya que suministra a la sociedad y al Estado información de calidad, pertinente, veraz y oportuna, con la cual coadyuvar al desarrollo nacional, bajo los principios de accesibilidad, transparencia, objetividad e independencia.

Las problemáticas socioeconómicas del Estado son variadas y complejas. A continuación, se relacionan algunas de las más sobresalientes:

1. Rezago educativo: la entidad cuenta con altos índices de analfabetismo, bajos promedios de absorción y cobertura, en el nivel de escolaridad.
2. Altos niveles inseguridad y violencia que afecta directamente la actividad económica del estado, provocando mayores niveles de pobreza.
3. Falta de certeza jurídica, burocracia, lentitud y corrupción marcan el acceso a la justicia en el estado.
4. Gran rezago en materia de Derechos Humanos.
5. Graves conflictos en cuanto a la tenencia de la tierra. El estado cuenta con una superficie de 6.3 millones de hectáreas, y de ésta, el 80% corresponde a propiedad social de 1,058 ejidos y 198 comunidades agrarias.
6. Falta de cultura agraria que valore los recursos naturales, provocando diversidad de conflictos agrarios.
7. Por la inejecución de sentencias dictadas por los Tribunales Unitarios Agrarios, derivados de la no aceptación del núcleo a quien le fue adverso el fallo.
8. Conflictos laborales.

En el período 2005-2010, se recibieron y tramitaron los juicios laborales y emplazamientos a huelga que se detallan en la gráfica siguiente:

Demandas recibidas	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total
<b>Individuales</b>	4,678	5,550	11,665	21,603	24,193	22,954	90,633
<b>Colectivas</b>	725	560	1,609	1,394	523	473	5,284

9. Penosos resultados en cuanto a la readaptación social. El sistema de readaptación social no garantiza la reinserción de los internos en las cárceles mediante el trabajo social.

Hacinamiento carcelario. Sobrepoblación General: 33%<sup>1</sup>

CERESO	Capacidad	Población	Sobrepoblación	Porcentaje
Acapulco	1650	1999	349	21%
Arcelia	38	91	53	139%
Ayutla	117	136	19	16%
Coyuca de Catalán	63	106	43	68%
Chilapa	92	160	68	73%
Chilpancingo	624	806	182	29%
Huamuxtílán	10	23	13	130%
Iguala	417	489	72	17%
La Unión	210	186		<b>24</b>
Malinatepec	10	13	3	30%
Ometepec	62	109	47	75%
San Luis Actlán	40	112	72	180%
Taxco de Alarcón	60	67	7	12%
Tecpan de Galeana	58	137	79	136%
Teloloapan	56	65	9	16%
Tixtla de Guerrero	24	43	19	79%
Tlapa de Comonfort	58	185	127	219%
Zihuatanejo de Azuela	79	166	87	110%
<b>Total</b>	<b>3668</b>	<b>4893</b>	<b>1225</b>	

10. Un rezago en materia de Investigación.

11. Grupos en situación de vulnerabilidad víctimas de conductas discriminatorias.

<sup>1</sup> Tomado del Plan de Desarrollo Estatal 2011-2015. Gobierno del estado de Guerrero

El Plan Nacional de Desarrollo (2013- 2018), tiene como una de sus cinco metas un México con educación de calidad. Esta meta busca incrementar la calidad de la educación para que la población tenga las herramientas y escriba su propia historia de éxito. En este sentido, se enfoca en promover políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades del mundo que hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida.

Dentro del capítulo II, titulado *México incluyente* del plan nacional de desarrollo, en el apartado de su diagnóstico, el plan asegura que es fundamental atender el creciente número de jóvenes que no estudian y no trabajan; ya que un desarrollo deficiente de la juventud hoy se traducirá en rezagos sociales. Un capital humano poco productivo y un menor potencial de crecimiento en el mañana. La existencia de una población joven sin esperanza ni futuro es el camino más seguro para la reproducción intergeneracional de la pobreza y augura un escenario de mayor inseguridad y falta de cohesión social.

El capítulo tercero que refiere a la educación de calidad, como una de las cinco metas nacionales, afirma que en el mundo se ha demostrado que los países que logran una apropiación social del conocimiento, aceleran el crecimiento económico en forma sostenida e incrementan la calidad de vida de su población. Por ello, el plan deduce que es fundamental que México sea un país que provea una educación de calidad para que potencie el desarrollo de las capacidades y habilidades integrales de cada ciudadano; por lo tanto, es fundamental que la nación dirija sus esfuerzos para transitar hacia una sociedad del conocimiento. Esto implica basar el futuro en el aprovechamiento intensivo de nuestra capacidad intelectual. También se afirma que el sistema educativo debe perfeccionarse para estar a la altura de las necesidades que un mundo globalizado demanda.

El plan sostiene que las habilidades requeridas para tener éxito en el mercado laboral, han cambiado; que la juventud deberá responder a un nuevo ambiente laboral donde las oportunidades de trabajo no sólo se buscan, sino que en ocasiones se deben inventar ante las cambiantes circunstancias de los mercados laborales y la rápida transformación económica. Por lo tanto, es fundamental fortalecer la vinculación entre la educación, la investigación y el sector productivo.

La matrícula de educación superior es de 3.3 millones de alumnos, lo que representa una cobertura del 29.2%.

En esta meta, el plan afirma que una elevada proporción de jóvenes percibe que la educación no les proporciona habilidades, competencias y capacidades para una inserción y desempeño laboral exitosos. En línea con esta preocupación, el 18% de los participantes en una encuesta nacional de consulta ciudadana, opinó que, para alcanzar la cobertura universal, con pertinencia en educación media superior y superior, se deben fortalecer las carreras de corte tecnológico y vincularlas al sector productivo. Por lo tanto, es necesario innovar el sistema educativo para formular nuevas opciones y modalidades que usen las nuevas tecnologías de información y la comunicación, con modalidades de educación abierta y a distancia.

Para lograr una educación de calidad, se requiere que los planes y programas de estudio sean apropiados, por lo que resulta prioritario conciliar la oferta educativa con las necesidades sociales y los requerimientos del sector productivo. Adicionalmente, es necesario fomentar mecanismos que permitan certificar que las personas que cuentan con experiencia laboral, pero no con estudios formales, puedan acreditar sus conocimientos y habilidades mediante un documento oficial. Además, frente a los retos que impone la globalización del conocimiento, es necesario fortalecer las políticas de internacionalización de la educación, mediante un enfoque que considere la coherencia de los planes de estudio y la movilidad de estudiantes y académicos.

Como institución educativa de vanguardia, la Universidad Hipócrates consideró la restructuración al programa de estudios de la Licenciatura en Derecho con una triple finalidad: actualizar el currículo a las exigencias de los tiempos presentes dotar al egresado de las competencias profesionales requeridas para un desempeño óptimo en un mercado ocupacional cada vez más competitivo; y fomentar en el estudiante valores que introduzcan a un mayor compromiso social. Todo esto para incidir en la preparación de profesionales con conocimientos científicos que coadyuven a brindar soluciones integrales a las problemáticas, mediante su vinculación con sectores sociales y productivos.

## Resultados

Se propone la formulación de programas académicos flexibles, en los cuales se consideran procesos de mejoramiento continuo, a través de ejercicios de planeación y evaluación permanente, que permita una formación profesional integral, crítica e innovadora. Así mismo, se contempló la necesidad de reestructurar el perfil del egresado en su campo de desarrollo del profesional de derecho, con tres vertientes de formación profesional que le permiten profundizar sus conocimientos en el ámbito. Un plan de estudios basado en competencias profesionales acorde con las exigencias del mercado laboral, considerando los requerimientos del mercado ocupacional y las competencias necesarias por los egresados de esta disciplina. Se incluyen ocho cursos en la trayectoria de su formación que derivan en un diplomado, permitiendo la flexibilidad curricular: Medios Alternos de Solución al Conflicto, Ciencia Política y Administración Pública Electrónica, y Consultoría y Fe Pública; además de competencias profesionales apegadas a las nuevas necesidades del derecho y competencias genéricas que se encaminan a darle transversalidad al plan de estudios. Una carga de horas prácticas sustentadas en el principio de vinculación teoría y práctica, además de un grupo de actividades cocurriculares que sustentan la formación integral de los futuros Licenciados en Derecho.

## Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, 8, 1-13.
- Boyatzis, R. (2002). El desarrollo de competencias sin valores es como el sexo sin amor. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18 (2-3), 247-258. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2313/231318274007.pdf>
- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid, España: Santillana-UNESCO. Recuperado de [http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918\\_9.pdf](http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf)
- García, M. (2009). *El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario*. Recuperado de <http://www.actiweb.es/curriculoytic/archivo9.pdf>
- Gil Ciria, C. (2006). Reseña de 'El espacio europeo de educación superior, un reto para la Universidad' de J. M.<sup>a</sup> Goñi Zabala. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 323-324. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411311020.pdf>
- Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de desarrollo 2013-2018*. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- González, V. M. (2008) Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4. Recuperado de <http://rieoei.org/rie47a09.pdf>
- Lacavex, B. (2007). *Nuevo plan de estudios por competencias de la licenciatura de Derecho de la Universidad Autónoma de Baja California*. Recuperado de [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/10/el-nuevo-plan-de-estudios-por-competencias-de-la-licenciatura-en-derecho-de-la-universidad-autonoma-de-baja-california.pdf](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/10/el-nuevo-plan-de-estudios-por-competencias-de-la-licenciatura-en-derecho-de-la-universidad-autonoma-de-baja-california.pdf)
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Recuperado de [http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_basada\\_competencias.pdf](http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf)
- Zoia, B. & Canto, H. P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. Recuperado de [http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2\\_2/REFIEDU\\_2\\_2\\_4.pdf](http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf)





## La aplicación de exámenes en forma colaborativa: Una forma de reforzar la función pedagógica en la evaluación del aprendizaje del derecho

Samuel Hiram Ramírez Mejía<sup>1</sup>

### Resumen

En la ponencia se parte de vincular la necesidad de contar con modelos de educación jurídica, que permitan la formación de juristas funcionales en el contexto democrático del país. En términos generales, la educación jurídica en México responde a una estructura formalista e individualista, en la cual se privilegia la evaluación del aprendizaje del derecho con herramientas con estas mismas características. La evaluación del aprendizaje cumple dos funciones: una pedagógica y otra social. La primera tiene que ver con los procesos de comprensión y mejora de la enseñanza y el aprendizaje; la segunda se refiere a funciones como la promoción o acreditación. Las evaluaciones pueden reforzar la función de aprendizaje continuo acerca de contenidos, competencias y actitudes, o bien centrarse únicamente en la dimensión social. En el derecho hemos privilegiado la función social en detrimento de la función pedagógica de las evaluaciones, porque en nuestras escuelas partimos de una concepción jurídica con un enfoque 'interno'. La aplicación de exámenes en los que se proponga una situación problematizada a ser resuelta en forma colaborativa, refuerza la función pedagógica de las evaluaciones. Esto es así porque: a) fomenta espacios de colaboración que reproducen contextos semejantes a los laborales (trabajo en equipo); b) permite acceso a información, datos y opiniones amplias y contrastantes, lo que lo convierte en una experiencia muy semejante a la forma de resolver problemas en la sociedad de la información (contexto contemporáneo); y c) hace posible un ambiente de aprendizaje centrado en la resolución de problemas reales (aprendizaje significativo).

### Palabras clave

*Educación jurídica, aprendizaje del derecho, evaluación colaborativa.*

<sup>1</sup> Doctorado en Derecho (2013, UANL). Maestría en Administración Pública (1999, UANL). Maestría en Derecho Público (1998, UANL). Licenciatura en Derecho (1990, UANL). Maestro en Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Monterrey.

## Democracia y educación jurídica

Mientras el sistema político mexicano tuvo una definición autoritaria (la mayor parte del siglo XX), resultaba disfuncional una visión más abierta del Derecho y, por ende, de su enseñanza y aprendizaje.

Esta afirmación no busca reeditar la antigua tesis de que el positivismo a ultranza justifica regímenes políticos no democráticos (Ferrajoli, 2010, p.19), solamente busca persuadir que para un régimen político cerrado como fue el , resultaba funcional que los jueces fueran sólo el 'brazo mecánico de la ley'. Como sostiene Cossío Díaz (2001), "Los órdenes jurídicos se determinan en un sentido importante por los modelos de dominación política propios de cada sociedad; (...) las distintas etapas del cambio dependen de las características generales del modelo de dominación política que pretenda superarse" (p.15). Por ende, puede afirmarse que durante este período no democrático lo que las escuelas de derecho en México producían eran operadores del derecho funcionales dentro de un régimen autoritario.

Este modelo se ve afectado por dos fenómenos, uno de corte internacional y otro de índole nacional. El primero tiene que ver con los efectos de la globalización en el sistema político, económico y jurídico del país. El segundo se refiere al proceso de transición democrática que experimentó nuestro país. Me refiero únicamente al segundo.

En efecto, México vive ahora las instituciones de un régimen democrático: cargos públicos electos (gobiernos representativos); elecciones libres, imparciales y creíbles; libertad de expresión; acceso a fuentes alternativas de información; autonomía de las asociaciones; ciudadanía inclusiva (Dahl, 1999). Por ello, la concepción del derecho, su aplicación, su metodología, su enseñanza-aprendizaje, no escapan a esta realidad social. Es por tal motivo que hay una necesidad social de utilizar diferentes modelos metodológicos para la enseñanza y el aprendizaje del derecho y, por ende, para su evaluación.

La formación del jurista sobreentiende, entre otros, los siguientes postulados:

- La importancia puesta en la necesidad de tratar de justificar racionalmente las decisiones –y, por tanto, en el razonamiento jurídico- como característica esencial de una sociedad democrática.
- La consideración de que el derecho no es sólo un instrumento para lograr objetivos sociales, sino que incorpora valores morales (Vázquez, 2006, p. 56). Es por ello que, si el sistema político mexicano se ha transformado, los esquemas de enseñanza-aprendizaje del derecho también deben verse modificados. En este sentido, si una de las características de un sistema democrático es su pluralismo, la enseñanza del derecho debe responder a más de un modelo. De lo contrario la educación jurídica en el país puede estar contribuyendo a la formación de juristas sin las habilidades y actitudes funcionales a una sociedad democrática y moderna. En consecuencia, los instrumentos de evaluación del aprendizaje del derecho que se utilicen tienen una importancia capital en la reproducción o en la innovación de conductas sociales.

## Modelos de evaluación del aprendizaje del derecho

El concepto, fines y alcances de la evaluación del aprendizaje ha ido de la mano de las distintas teorías acerca de la educación (Medina & Mata, 2002, p. 304). En el derecho puede inferirse que hay una correlación entre los modelos de derecho y su enseñanza (Vázquez, 2007, p. 99-100).

La evaluación del aprendizaje cumple dos funciones: una pedagógica y una social. La primera tiene que ver con los procesos de comprensión y mejora de la enseñanza y el aprendizaje; la segunda se refiere a funciones como la promoción o acreditación (Díaz y Hernández, 2010, p. 309). Las evaluaciones pueden reforzar la función de aprendizaje continuo acerca de contenidos, competencias y actitudes, o bien centrarse únicamente en la dimensión social.

En el derecho hemos privilegiado la función social en detrimento de la función pedagógica de las evaluaciones, porque en nuestras escuelas partimos de una concepción jurídica con un enfoque 'interno', lo cual nos lleva a estudiar e investigar el derecho de una forma autorreferencial (Cossío, 2006, p. 17). Por ello:

- Preferimos modelos de evaluación que fomentan la memorización y no la resolución de problemas
- Establecemos que las preguntas de los exámenes deben 'resolverse' sin la consulta de apuntes, libros y acceso a Internet, e individualmente.

Estas condiciones debilitan la referida función pedagógica. Llamaré modelo 1 a este tipo de examen. Refiriéndose a España, Pérez Lledó (2006) identifica varias características del modelo de enseñanza jurídica: a) está basado en la transmisión y memorización de una gran cantidad de información acerca del contenido de normas (y de instituciones y conceptos jurídicos); b) se privilegia la lección magistral para la transmisión y recepción pasiva de información; c) se fomenta una educación formalista; d) es poco práctica. En México, Cossío Díaz (2006) señala que los estudios del derecho se caracterizan por describir normas (formalista); una explicación teórica basada en opiniones emitidas por los profesores; rara vez se toman en cuenta las opiniones de jueces y autoridades administrativas; sin considerar aspectos empíricos en la formación y aplicación del derecho. Es posible argumentar que la fase de la evaluación del aprendizaje del derecho tiende a reproducir estas notas características.

Por otro lado, un modelo diferente de enseñanza-aprendizaje del derecho, en un contexto de pluralismo democrático y metodológico (además de una gran diversidad social en el país), precisa de instrumentos de evaluación también diferentes, particularmente para el reforzamiento de otras funciones de la evaluación y, sobre todo, para contribuir al desarrollo de valores y habilidades en los estudiantes que les permitan ser funcionales en un contexto democrático y disfrutar su entrenamiento profesional con un aprendizaje pleno (Perkins).

En efecto, la aplicación de exámenes en los que se proponga una situación problematizada a ser resuelta en forma colaborativa refuerza la función pedagógica de las evaluaciones. Esto es así porque: a) fomenta espacios de colaboración que reproducen contextos semejantes a los laborales (trabajo en equipo); b) permite acceso a información, datos y opiniones amplias y contrastantes, lo que lo convierte en una experiencia muy semejante a la forma de resolver problemas en la sociedad de la información (contexto contemporáneo); y c) hace posible un ambiente de aprendizaje centrado en la resolución de problemas reales (aprendizaje significativo). Este modelo de examen implica que los estudiantes accedan a algún material previo a la fecha formal del examen, a fin de que inicien el análisis de la situación problematizada, además de que requiere una participación activa del docente durante la resolución de la evaluación.

Por situación problematizada se entiende el planteamiento problemático de un estado de cosas acerca de una relación social que pueda tener más de una posibilidad de resolución conforme al acervo normativo, teórico y de datos directamente relacionados con dicha relación social.

Contrario al modelo 1 de examen, la propuesta tiene dos condiciones habilitantes: a) La situación problematizada debe resolverse con la consulta de apuntes, libros y acceso a Internet, y b) La situación problematizada debe resolverse en forma colaborativa (grupos de 2 ó 3 integrantes). Para efectos de esta investigación, nos referiremos a este tipo de examen como *modelo 2*.

El modelo 2 no solamente refuerza la función pedagógica de las evaluaciones, sino que fomenta la formación de juristas funcionales al modelo democrático del país. Además, implica un rol activo del docente durante la aplicación de la evaluación.

## Resultados de la consulta entre estudiantes de derecho

Durante el mes de marzo se levantó una consulta entre alumnos(as) de derecho de la Universidad de Monterrey (UDEM), en la cual expresaron su opinión acerca de los dos modelos de examen, con los mismos contenidos curriculares. La consulta se aplicó a 44 estudiantes de entre 5º y 7º semestre del programa de Derecho de la referida universidad que han cursado o están cursando la materia de Derecho Administrativo. Las personas revisaron ambos modelos de exámenes y posteriormente, de forma anónima, respondieron las siguientes preguntas: 1.- ¿Cuál modelo prefiere que se le aplique para ser evaluado(a)? 2.- ¿Qué habilidades/competencias cree que fomenta cada modelo de examen? 3.- ¿Qué actitudes/valores estima que fortalece cada modelo de examen? 4.- ¿Cuál modelo utilizan regularmente sus profesores(as)?

Todas las personas consultadas han sido estudiantes del autor de la ponencia y han sido evaluadas con ambos modelos.

A la primera pregunta las respuestas fueron las siguientes: 89% prefieren ser evaluados con el modelo 2; un 7% con el modelo 1; y un 4% con ambos modelos (gráfica 1).

Respecto a la segunda pregunta (gráficas 2 y 3), las habilidades/competencias señaladas con mayor frecuencia para el modelo 1 fueron: la memorización, la teoría, la retención de la información, el individualismo y la lectura

comprensiva; mientras que respecto del modelo 2 las más recurrentes fueron: el análisis, la investigación, el trabajo en equipo, la práctica y la argumentación.

Por lo que hace a la tercera pregunta (gráficas 4 y 5), actitudes/valores, con relación al modelo 1 se refirieron las siguientes actitudes: estudiar, copiar, teorizar, memorizar y la tradición; con relación al modelo 2, se señaló lo siguiente: trabajar en equipo, investigar, colaborar, argumentar e innovar.

Finalmente, acerca de la pregunta 4 (gráfica 6), un poco más de tres cuartas partes de las personas consultadas señalaron que el modelo 1 es el más frecuentemente utilizado para su evaluación; 7% identificó el modelo 2, y un 16% expresó que sus profesores/as utilizan una combinación de ambos modelos.

## Discusión

La educación no es una actividad social neutral. Implica tomar una postura con respecto a la interpretación del contexto social en que se da, de los instrumentos que se utilizarán y, sobre todo, una idea de a dónde se quiere llegar. En particular, la enseñanza jurídica no puede estar ajena a esta tendencia de la educación; qué se entiende por derecho (concepción), cómo se va a enseñar (formas) y a dónde se pretende arribar (objetivos) (Böhmer, 1999, p. 14).

Independientemente del modelo de enseñanza jurídica que se formalice en las escuelas de derecho, en ocasiones la práctica docente puede responder a inercias derivadas del sistema en que los docentes nos hemos formado como juristas, la falta de preparación propiamente pedagógica, el peso de las tendencias de los niveles educativos anteriores al profesional, etc.

Particularmente, parece ser que los docentes hemos dejado de lado un aspecto esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho: la evaluación. Ya que privilegiamos esencialmente un modelo de evaluación (el modelo 1) que si bien puede dotar de disciplina y organización a los estudiantes, también puede fomentar el individualismo y la retención de información sin análisis, comprensión y argumentación. Por el contrario, estamos dejando de lado un instrumento de evaluación que refuerce el aspecto de aprendizaje continuo, significativo y pleno de los estudiantes; un tipo de evaluación (el modelo 2) que permita desarrollar en las y los alumnos de derecho sus habilidades y valores en razón de que se da “en un auténtico contexto de interacción social” (Perkins, 2010, p. 209).

Aunque ambos modelos de evaluación deben fomentar la lectura, lo que permite desarrollar el modelo 2 es la preparación para la resolución de problemas en un contexto colaborativo, de redes, con pleno acceso a fuentes de información a fin de obtener el mayor número posible de opiniones contrastantes acerca de lo que se les solicita resolver (pluralidad). Adicionalmente, el modelo 2 busca también reforzar la habilidad de justificar las decisiones que se propongan (argumentar). Finalmente, la propuesta de modelo 2 intenta, sin dejar de reconocer lo valioso de la experiencia y conocimiento de los docentes, empoderar a los estudiantes con relación a su propio aprendizaje (democraticidad y autogestión).

En última instancia, se sostiene que los docentes debemos revisitar con qué instrumentos estamos evaluando el aprendizaje del derecho y, sobre todo, qué estamos fomentando con las herramientas de evaluación que hemos utilizado hasta ahora. No se propone, claro está, lo colaborativo como solución a todos los problemas de la educación jurídica en razón de que bien sabemos que esta herramienta puede tener también riesgos, como por ejemplo la sobrecarga de actividades en una sola persona (Cross, Rebele y Grant, 2016), pero sí que debe utilizarse con mayor frecuencia de lo que hasta ahora lo hemos hecho, porque de lo contrario no estaríamos cumpliendo nuestra labor social como formadores de profesionales del derecho funcionales en contextos plurales, democráticos y bajo esquemas de redes de comunicación.

## Conclusión

El modelo de educación jurídica en México parece estar basado en aspectos formalistas y de memorización, además de una labor individualista de los estudiantes. Los instrumentos de evaluación utilizados tienden a reproducir estas características.

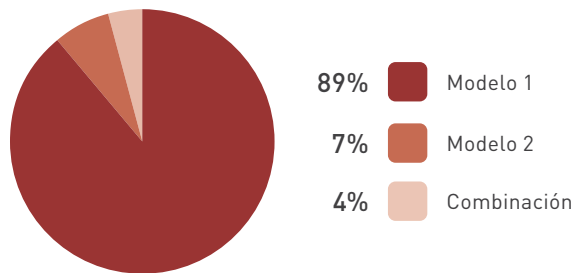
Aunque formalmente algunas escuelas de derecho se sustenten en un modelo educativo que busca privilegiar el aprendizaje significativo y colaborativo, las prácticas generalizadas en las aulas aparentemente responden aún a un modelo de educación jurídica y de evaluación diferente.

Los profesores y profesoras de derecho debemos explicitar que lo que hacemos dentro y fuera de los salones de clase, implica una concepción del derecho. Cuáles instrumentos usamos para enseñar y qué es lo que deseamos lograr. En esta toma de conciencia debemos prepararnos aún más a fin de hacer uso de instrumentos educativos más funcionales a contextos plurales, democráticos y basados en redes de comunicación.

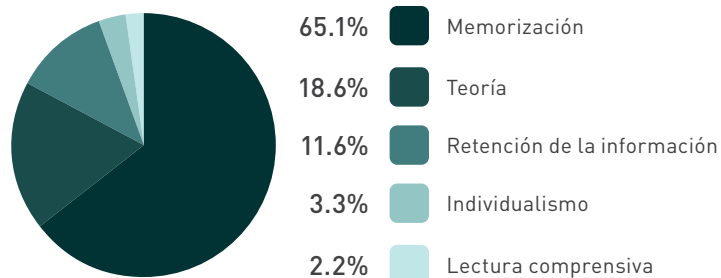
Evidentemente, este esfuerzo no es solamente de ciertas individualidades, precisa también el apoyo y compromiso de las escuelas y universidades en las cuales se enseña y aprende el derecho.

## Cuadros y gráficas

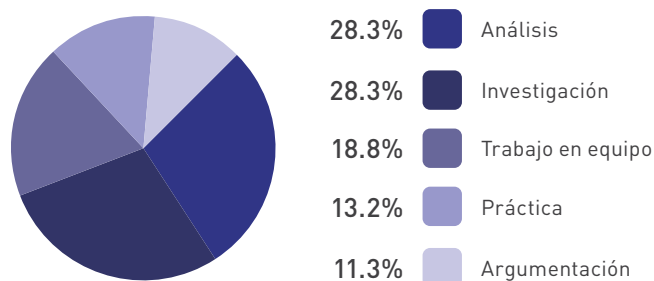
Gráfica 1. ¿Cuál modelo prefiere que se le aplique para ser evaluado(a)?



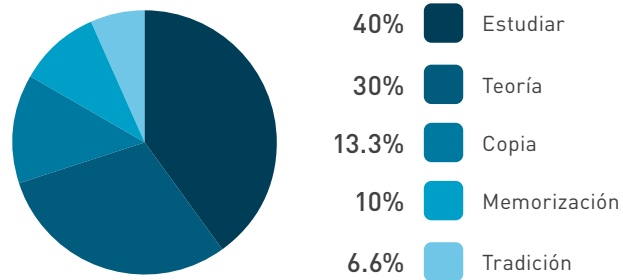
Gráfica 2. ¿Qué habilidades/competencias cree que fomenta el Modelo 1?



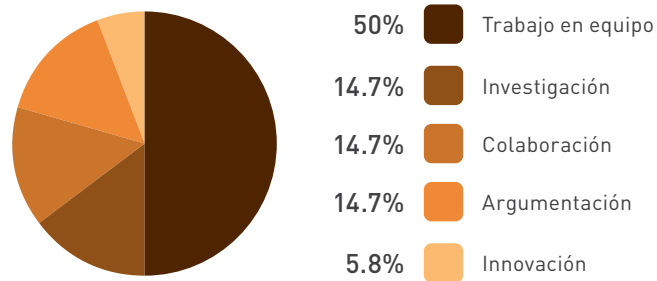
Gráfica 3. ¿Qué habilidades/competencias cree que fomenta el Modelo 2?



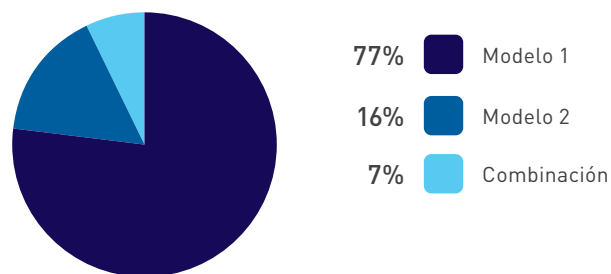
Gráfica 4. ¿Qué actitudes/valores estima que fortalece el Modelo 1?



Gráfica 5. ¿Qué actitudes/valores estima que fortalece el Modelo 2?



Gráfica 6. ¿Cuál modelo utilizan regularmente sus profesores(as)?



## Referencias bibliográficas

- Böhmer, M. (1999). *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. Barcelona, España: Gedisa y coeds.
- Cossío, J. (2001). *Cambio social y cambio jurídico*. México: ITAM, Miguel Ángel Porrúa.
- Cossío, J. (2006). El futuro del derecho en México. *Ciencia. Revista de la Academia Mexicana de Ciencias* 2, 12-8.
- Cross, R., Rebele, R., & Grant, A. (2016). Collaborative Overload. En *Harvard Business Review*, Recuperado de <https://hbr.org/2016/01/collaborative-overload#>;
- Dahl, R. (1999). *La democracia. Una guía para los ciudadanos*. Madrid, España: Taurus.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc-Graw Hill.
- Ferrajoli, L. (2010). *Derechos y garantías. La ley del más débil*. Madrid, España: Trotta.
- Medina, A., & Mata F. (2002). *Didáctica general*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Robles, M. (2010). Modelo para la enseñanza del Derecho en la UDEM. En Robles Garza, M.Y. & Aguirre Hernández, J.M. (coords.). *Memorias del Encuentro Internacional sobre la Enseñanza del Derecho*. Monterrey, México: UDEM.
- Vázquez, R. (2006). Cómo se enseña el derecho, en *Ciencia. Revista de la Academia mexicana de Ciencias*, 57.
- Vázquez, R. (2007). Modelos teóricos y enseñanza del derecho. En *La enseñanza del derecho en México. Diagnóstico y propuestas*. México: Porrúa.





## **Tema 2**

---

# **Estrategias didácticas para la enseñanza de los derechos humanos**



## Reforma curricular en derecho, constructivismo y Derechos Humanos

Angel Gerardo Charles Meza<sup>1</sup> y Yolanda Cortés Jiménez<sup>2</sup>

### Resumen

El proceso de reforma curricular 2015 de la Licenciatura en Derecho en la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC) implicó un cambio de paradigma jurídico y educativo respecto al plan de estudios anterior en la Facultad de Jurisprudencia.

Esta propuesta educativa significó un diseño concordante con el modelo educativo de la UAdeC implementado en 2014, con los cuatro saberes propuestos: aprender, hacer, ser y convivir; un proceso educativo centrado en el estudiante y acorde con el constructivismo y el humanismo. Lo que significó una transición de la enseñanza al aprendizaje. En la presente ponencia planteamos desde el punto de vista educativo, no solo como el aprendizaje del derecho, sino el *aprehendizaje* (Guajardo, 2004) como una forma de aprehender los derechos humanos (García y Vañó, 2015).

El Plan de Estudios sobresale también porque tiene una fuerte acentuación en los Derechos Humanos, como tema transversal, por acentuación, materias específicas y materias optativas. Se puede observar la pertinencia de la inclusión de los Derechos Humanos dentro del programa educativo, toda vez que la reforma constitucional en este tema significa un cambio del sistema jurídico mexicano, no solo en el ámbito legal, sino también en lo que trasciende su expansión al ámbito educativo y principalmente al contexto social y cultural de nuestro país, con la impostergable visión del mundo globalizado.

Recordando que la función que tenemos como instituciones de educación superior, no significa solamente aportar conocimientos a las próximas generaciones de licenciados en derecho, sino que también tenemos la función y obligación (principalmente en las universidades públicas) de responder a las necesidades de la sociedad de forma oportuna y pertinente, mediante la docencia, la investigación y la difusión de la cultura, aportando profesionales del derecho que promuevan el respeto a la dignidad de la persona, que tengan los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que el jurista de siglo XXI requiere, como un ser humano integral que de forma profesional, personal y social construye en colectivo un mundo mejor.

### Palabras clave

*Reforma curricular en derecho, constructivismo, derechos humanos.*

<sup>1</sup> UAdeC. Estancia de Investigación Postdoctoral (UTSA, EU), Doctor, Maestro y Especialidad en Educación (UAdeC), Especialidad en entornos virtuales (OEI, Argentina), Licenciatura en Comunicación (UANL) Curso de aprendizaje neurológico (IAHP, EU). Reconocimientos académicos en diversos grados escolares. Jefe de la Oficina de Diseño Curricular de la UAdeC

<sup>2</sup> UAdeC. Licenciada en Derecho (Facultad de Jurisprudencia) estudios de Maestría en Educación (UAdeC), Curso de aprendizaje neurológico (IAHP, EU). Reconocimientos académicos en diversos grados escolares. Maestra de la Facultad de Jurisprudencia, con experiencia laboral en las áreas de derecho familiar- civil y colaboradora en el NPE.

## Introducción

Dado que las instituciones de educación superior deben cumplir primordialmente con la función de impartición de la docencia y procurar la formación de los profesionales en las distintas ramas del saber humano, de forma cotidiana realizan actividades de desarrollo curricular con el objetivo de que sus programas educativos sean pertinentes y adecuados con las necesidades actuales y futuras de su entorno.

En general el currículo es la formalización de todos los aspectos del proceso educativo y responde a algunas preguntas básicas: ¿qué sujeto se pretende formar?, ¿cómo se llevará a cabo la enseñanza?, ¿qué se va a enseñar?, ¿cómo y cuándo se va a evaluar?, entre otros aspectos.

Estos elementos se traducen en lo que todos conocemos como *Plan de Estudios*, el cual es el documento institucional donde se describe la estructura y organización de un programa educativo. Incluye su fundamentación filosófica, los contextos sociales, educativos y jurídicos, los objetivos, contenidos de las asignaturas, sistemas de evaluación y requisitos de titulación, etc.

La Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC, 2014) lo reconoce como “...un marco normativo que define y organiza el trabajo que los profesores y los alumnos deben realizar en sus actividades académicas (contenidos, tiempos, espacios, objetivos, pretensiones educativas, estrategias de enseñanza y aprendizaje, entre otros)” (p.4).

Para responder a las preguntas citadas anteriormente, en las universidades trabajamos en los procesos de reforma curricular de cada uno de los programas educativos que se ofrecen en las instituciones.

La UAdeC cuenta con una *Guía Metodológica para la Elaboración del Plan de Estudios* que conduce a los comités de diseño curricular por cada una de las etapas del proceso. En esta guía, se señalan cinco etapas:

1. La fundamentación
2. El modelo educativo, misión y visión
3. El perfil del egresado
4. La organización y estructuración curricular
5. La evaluación y operacionalización del programa, mismas que son desarrolladas por un comité integrado por maestros (principalmente de tiempo completo), expertos en la materia y/o asesores de las escuelas y facultades.

Para cumplir el proceso, los miembros de los comités deben atender la normatividad institucional, así como a las recomendaciones de los organismos acreditadores, las políticas nacionales y las tendencias internacionales correspondientes.

Al respecto, en el *Plan de Desarrollo Institucional* de la UAdeC (2013) se establece que se deben realizar reformas curriculares en todos los programas de los que hubiere egresado una generación, se deben actualizar y/o reformar los programas de licenciatura para asegurar su calidad y pertinencia y se debe establecer un plan de seguimiento a la implementación de las reformas de los programas de licenciatura, mediante una evaluación continua de la propuesta educativa.

## Reforma Curricular en Derecho

Considerando que el plan de estudios de la Facultad de Jurisprudencia había cumplido la condición de egreso de una generación y que el requisito de pertinencia no mantenía concordancia con el contexto jurídico-educativo actual, ni con las reformas constitucionales, se planteó una reforma curricular.

Este proceso se ajustó a los lineamientos de la *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* (ANUIES, 2007) respecto al *Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos* (SATCA), el cual pretende unificar al sistema educativo en cuanto a las medidas del logro del estudiante, acreditar aprendizajes situados en ambientes reales y transdisciplinarios y favorecer la movilidad y la cooperación académica. De igual manera buscó adaptarse a recomendaciones de la propia ANUIES (2000) para la educación actual, como son:

- Cambios en los planes de estudio. Modificar la forma en que se utiliza el tiempo, más importancia al trabajo personal y grupal del alumno.
- Cambios en los métodos de enseñanza. Uso de variadas estrategias de enseñanza y aprovechamiento de los recursos tecnológicos modernos.
- Cambios en la proporción de teoría y práctica de los planes de estudio y diversificación de las experiencias de aprendizaje.

Además, respecto al diseño curricular se cumplió con los lineamientos del *Modelo Educativo* (2015) que la UAdeC implementó en el año 2014, mismo que hace suyos los planteamientos y recomendaciones de la UNESCO (1996), relativos a los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI y adopta esta propuesta como los *Cuatro Saberes*: saber aprender, saber hacer, saber convivir y saber ser, mismos que deben ser considerados en los procesos de reforma curricular y estar presentes en el diseño de un plan de estudios.

Es un modelo que pretende contar con programas pertinentes, para responder a los requerimientos de la comunidad local y global; que sean dinámicos, al permitir realizar las modificaciones requeridas por la sociedad y la institución; y, sobre todo, que sean flexibles al otorgar al estudiante la posibilidad de elegir sus rutas y cargas académicas, el tiempo para cursar un programa, y el ofrecimiento de diversas experiencias de aprendizaje mediante el aprendizaje colaborativo, de casos, basado en problemas, etc., y especialmente en la Facultad de Jurisprudencia toman relevancia el enfoque de los talleres, laboratorios, observatorios, así como la clínica jurídica.

Por otra parte, el modelo educativo de la UAdeC establece un proceso educativo centrado en el estudiante a fin de promover el logro del aprendizaje, y pretende que el rol del docente se transforme en un facilitador del aprendizaje de sus alumnos.

## Reforma Curricular en Derecho y Constructivismo

Se considera al *Constructivismo* como el fundamento teórico sobre el que se asienta el modelo. Este postulado es importante ya que esta licenciatura se ha caracterizado por mantener un modelo tradicional basado en sus docentes y la enseñanza. Entonces, la inserción de un nuevo paradigma significa un cambio radical en la enseñanza del derecho, dado que:

El Constructivismo, postula, entre otras cosas, que sólo se logra un aprendizaje significativo cuando el estudiante –protagonista de su propia ilustración- logra relacionar sustantivamente el nuevo conocimiento con el que ya tiene. Y en donde el docente funge como guía para lograr que, a través de proporcionarle herramientas al estudiante, éste pueda desarrollar procedimientos propios para resolver una situación problemática (UAdeC, 2015a, p.8).

En este paradigma, el alumno es el constructor activo de su aprendizaje y el docente un promotor del mismo; entonces, “el aprendizaje por comprensión debe ser construido por los alumnos y así es más eficaz y duradero. También este tipo de aprendizaje facilita la transferencia y la aplicación a otras situaciones” (Román & Díez, 1999 p.68).

Es entonces, que, a diferencia de otras corrientes educativas, en el constructivismo el alumno sólo aprende cuando encuentra sentido a lo que aprende. Román y Díez (1999) afirman que esto sucede cuando el alumno parte de los conceptos previos para relacionar lo que aprende con lo que sabe, cuando relaciona los conceptos aprendidos con la experiencia previa y cuando relaciona adecuadamente entre sí los conceptos aprendidos.

Igualmente, la introducción del constructivismo en el derecho implica pasar, como llaman Barr y Tagg (1995), del paradigma de la enseñanza al del aprendizaje (tabla 1). Esto significa la transferencia de un modelo centrado en la instrucción, la transmisión de conocimientos, la preeminencia del docente, y en aprendizaje acumulativo, a otro centrado en el aprendizaje, en el descubrimiento y construcción de conocimiento, a estar centrados en el alumno, y en un aprendizaje basado en los marcos de referencia.

Tabla 1. Características de los paradigmas de la Enseñanza y del aprendizaje

Enseñanza	Aprendizaje
<b>Misión y propósitos</b>	
Producir/transmitir instrucción	Producir aprendizaje
Transferir conocimientos	Fomentar en los estudiantes el descubrimiento y construcción del conocimiento
<b>Criterios de éxito</b>	
Calidad del nivel de los estudiantes de primer ingreso	Calidad de los estudiantes que egresan
Calidad del personal académico y de la enseñanza	Calidad de los estudiantes y del aprendizaje
<b>Estructuras de Enseñanza/Aprendizaje</b>	
Atomística: las partes anteceden al todo	Visión holística: el todo antecede a las partes
Un maestro, un salón de clase	Cualquier experiencia de aprendizaje que funcione
Cobertura del programa	Resultados específicos de aprendizaje
El grado equivale a horas-crédito acumuladas	El grado equivale al conocimiento y las habilidades demostradas
<b>Naturaleza de los papeles que desempeñan</b>	
Los académicos esencialmente son conferencistas	Los académicos esencialmente diseñan ámbitos y métodos de aprendizaje
La planta académica y los estudiantes actúan independiente y aisladamente	La planta académica, los estudiantes y otros miembros del personal trabajan en equipo
Cualquier experto en su campo puede enseñar	Fortalecer el aprendizaje es restante y complejo
<b>Teoría del Aprendizaje</b>	
El conocimiento se presenta en 'trozos' que los profesores suministran	El aprendizaje se construye, se crea, se 'consigue'
El aprendizaje es acumulativo y lineal	El aprendizaje es un entramamiento de marcos de referencia interactivos
El aprendizaje se centra en el maestro y depende de él	El aprendizaje se centra en los estudiantes y depende de éstos
Se requieren maestros 'en vivo' y estudiantes 'en vivo'	Se requieren estudiantes 'activos', pero no maestros 'en vivo'

## Reforma Curricular en Derecho y Derechos Humanos

Esta propuesta educativa se puede considerar innovadora toda vez que propone un enfoque de los Derechos Humanos dentro de su formación jurídica de manera: transversal, por acentuación, por materias específicas y materias optativas. Y dentro del rubro de los temas transversales los de: género, medio ambiente, conciencia ecológica, desarrollo sostenible y transparencia.

En este *Plan de Estudios* se consideró la incorporación de las reformas del 2011 a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) en materia de Derechos Humanos, que señala en su Título Primero, Capítulo I, de los Derechos Humanos y sus Garantías:

Artículo 1o. En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección... Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia...

Disposición que representa el cambio de paradigma jurídico más trascendente para el sistema mexicano actual, toda vez que obliga a la inminente necesidad de profundizar en los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que sobre derechos humanos se ofrecen en el ámbito del aprendizaje y el ejercicio del derecho. Lo que nos lleva a la revisión de las instituciones de educación superior (IES) que imparten la licenciatura en derecho para replantear el enfoque que sus propuestas educativas ofertan y si son acordes con el marco jurídico contemporáneo.

Esta necesidad de reforma curricular en las escuelas de derecho, resulta un imperativo a cumplir acorde a lo establecido en la propia Constitución Mexicana (op. cit.) en su artículo 3º que señala:

“(...)La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él... el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia(...)”

Y en su fracción VII el mismo artículo establece que las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura y determinarán sus planes y programas, de acuerdo con los principios de este artículo, es decir, los derechos humanos.

Este *Plan de Estudios* consideró en su diseño los lineamientos de carácter internacional, como los *Objetivos para el Desarrollo Sostenible* (ONU, 2015) que plantea en su rubro de Educación 4.7 que los alumnos puedan adquirir, mediante la educación de los derechos humanos, los conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible, y agrega:

Aspiramos a un mundo en el que sea universal el respeto de los derechos humanos y la dignidad de las personas, el estado de derecho, la justicia, la igualdad y la no discriminación [en donde] (...) todas las personas (...) deben tener acceso a posibilidades de aprendizaje permanente que las ayuden a adquirir los conocimientos y aptitudes necesarios para aprovechar las oportunidades que se les presenten y participar plenamente en la sociedad(p. 25).

De igual manera el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* de México propone que se incluyan los derechos humanos en los contenidos educativos a nivel nacional, y el *Plan Estatal de Desarrollo 2011-2017* de Coahuila contiene un *Eje Rector de Respeto a los Derechos Humanos*, subrayando la importancia que requiere este tema, lo que justifica su inclusión en la educación para ser un factor de cambio y aprendizaje de los mismos.

Por otra parte, podemos encontrar las tendencias en el ámbito educativo que van en dirección a incluir el tema de los Derechos Humanos (COMIE, 2015) dentro de la necesaria formación de todo estudiante, desde la educación básica hasta la superior; lo que indica que para las licenciaturas en derecho ya se observaba la importancia de este tema y de reformar sus planes de estudio con la referencia a los Derechos Humanos, de acuerdo con Tunning América Latina (2007) en su apartado de derecho 4.3.

Lo antes expuesto nos permite ver de manera sucinta la importancia de incorporar los derechos humanos en los planes de estudio de la licenciatura en derecho, toda vez que representa un requisito en la formación para los abogados del presente siglo.

## Conclusión

El *Nuevo Plan de Estudios de la Facultad de Jurisprudencia* se considera innovador y pertinente pues en su reforma curricular se observaron los principios del modelo educativo de la UAdeC, incorporando los cuatro saberes: aprender, hacer, ser y convivir, con una propuesta educativa centrada en el estudiante, teniendo como base el *Constructivismo*. Además se justifica por fundarse en preceptos constitucionales y lineamientos internacionales, nacionales y locales acordes al respeto irrestricto de los derechos humanos para lograr la formación del jurista del siglo XXI, que le brinde conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que le aporten a su realización como un ser humano integral que responde a las necesidades de su entorno y promueve el desarrollo sostenible, de forma profesional, personal y social, a fin de construir en colectivo un mundo mejor.

Y partiendo de la premisa de que no se puede lograr un verdadero respeto a la dignidad de la persona que tienda a la convivencia pacífica y armónica de la humanidad en un mundo globalizado, sin un enfoque en los derechos humanos, es que se considera que la incorporación de estos en todos los sistemas educativos será de trascendental importancia para lograr una verdadera cultura que nos lleve como sociedad a lograr un mundo mejor para '(con) vivir'. Recordando que en el proceso de aprendizaje de los Derechos Humanos, deben de aprehenderse, no pueden aprenderse (García & Vañó, 2015).



## Referencias bibliográficas

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2000). La educación superior en el Siglo XXI. *Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. Recuperado de <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/LaEducacionSuperiorenelSigloXXI.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2007). *Sistema de asignación y transferencia de créditos académicos SATCA*. Recuperado de [http://www.anui.es.mx/media/docs/112\\_1\\_2\\_SATCAExtenso.pdf](http://www.anui.es.mx/media/docs/112_1_2_SATCAExtenso.pdf)
- Barr, R.B. & Tagg, J. (1995). De la enseñanza al aprendizaje. Un nuevo paradigma para la educación de pregrado. En *Materiales de apoyo a la Evaluación Educativa*, 24. México: CIEES - CONAEVA.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (2015). *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua, México. Recuperado de [http://congreso.comie.org.mx/2015/programa\\_web\\_xiii\\_cnie\\_20151027.pdf](http://congreso.comie.org.mx/2015/programa_web_xiii_cnie_20151027.pdf)
- DOF (10 de Junio, 2011/1917) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Reformado Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- DOF (20 de mayo, 2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013)
- García, J. & Vañó, R. (2015). *Educación la mirada. Documentales para una enseñanza crítica de los derechos humanos*. Valencia, España: Tirant Lo Blanch.
- Gobierno del Estado de Coahuila de Zaragoza (2011). *Plan Estatal de Desarrollo 2011-2017*. Recuperado de <http://coahuila.gob.mx/archivos/pdf/Publicaciones/PED-Actualizado-280415-web.pdf>
- Guajardo, J (2004). *Los Alos. Del aprehendizaje al potencial de crecimiento humano* [Tesis para grado de doctor en Ciencias de la Educación]. UadeC, Saltillo. Recuperado de [http://www.anui.es.mx/media/docs/112\\_1\\_2\\_SATCAExtenso.pdf](http://www.anui.es.mx/media/docs/112_1_2_SATCAExtenso.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>
- Román, M. & Díez, E. (1999). *Aprendizaje y currículum*. Madrid, España. Ed. EOS.
- Tunnig América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Recuperado de [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&-catid=22&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&-catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC)
- Universidad Autónoma de Coahuila [UAdeC] (2013). *Plan de Desarrollo Institucional 2013-2016*. Saltillo: UAdeC.
- UAdeC (2014). *Guía metodológica para la elaboración del plan de estudios*. Saltillo, Coahuila Mexico, UAdeC.
- UAdeC (2015 a). *Modelo Educativo* (2a ed). Saltillo: UAdeC.
- UAdeC (2015 b). *Plan de Estudios de Licenciado en Derecho, Plan 859 Acuerdo 24/15*. Saltillo:UAdeC.
- UNESCO (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. Madrid, España: Santillana.



## La enseñanza integral, transversal y pertinente de los DDHH. Propuestas a partir del diagnóstico sobre la enseñanza de los DDHH en Nuevo León

*Eduardo Román González<sup>1</sup>*

### Resumen

A pesar del creciente número de Escuelas de Derecho (ED) en México, la enseñanza del Derecho sigue presentando graves deficiencias. En el presente trabajo se hace referencia a algunas de ellas y a cómo, de acuerdo con los datos preliminares de un diagnóstico que se encuentra elaborando el CEEAD, éstas se reproducen en la enseñanza de los derechos humanos (DDHH), siendo esto contrario a los postulados de la reforma constitucional de DDHH de 2011. Asimismo, se hace referencia a un proyecto en que trabaja actualmente el CEEAD para contribuir a revertir esta situación.

### Palabras clave

*Enseñanza de los derechos humanos, diagnóstico, reforma de 2011, escuelas de Derecho.*

---

<sup>1</sup> Director de Investigación del CEEAD. Contacto: [eroman@ceead.org.mx](mailto:eroman@ceead.org.mx) | Twitter: [@eromanglz](https://twitter.com/eromanglz)

## La enseñanza del Derecho y de los DDHH en México

El número de ED en México crece al ritmo de tres nuevas ED por semana. En algunos estados existen más ED que en todo Alemania o Canadá. Desafortunadamente la mayoría de éstas suelen impartir programas de licenciatura en Derecho (LED) de baja calidad. Estos programas, además, fomentan la memorización de contenidos, pero no el desarrollo de habilidades analíticas para comprender, saber enfrentar y resolver problemas y ejercer la abogacía en nuestro país.<sup>2</sup>

Esto afecta también la enseñanza de los DDHH. En este sentido suscribo lo sostenido por García y Vaño (2015), en el sentido de que

los derechos humanos no pueden aprenderse, sino deben aprehenderse. Aquí la reiteración, la literalidad, incluso la memoria no sirven, si lo que se desea es que los estudiantes posean su propia capacidad crítica y sean capaces de profundizar de manera autónoma sobre el contexto y antecedentes de cada problema, confrontar debates y sustentar opiniones, intercambiar pareceres, conocer los principales mecanismos y causas de denuncia y actuar para salvaguardarlos más allá de la retórica oficial” (p. 13). O como sostienen Escamilla y De la Rosa (2009), “los derechos humanos se viven como condición humana de los ciudadanos, tanto en la esfera pública como en la esfera privada, por lo que no se pueden enseñar como transmisión de contenidos a memorizar descontextualizados de esas condiciones de vida (p. 59).

Además, la enseñanza de los DDHH no ha sido una prioridad en los programas de LED (Alvarez-Icaza, 2002, pp. 44-45). De una revisión realizada a 35 programas de LED, incluidos los de las universidades públicas más importantes de las 32 entidades federativas se advierte lo siguiente: en promedio existe solo una materia obligatoria relacionada directamente con DDHH; solo 8 programas cuentan con más de una materia y un número importante de los programas sigue manejando terminología como ‘garantías individuales’ (7), ‘garantías individuales y sociales’ (4) y ‘garantías constitucionales’ (4).

## El diagnóstico sobre la enseñanza de los DDHH en Nuevo León

Desde el año pasado, en el CEEAD trabajamos en la elaboración de un diagnóstico sobre la enseñanza de los DDHH en ED de Nuevo León. Este diagnóstico incluye las siguientes partes:

- a. Planes de estudios. En promedio, las universidades ofrecen sólo un curso obligatorio directamente relacionado con DDHH y en pocos casos se ofrece algún curso optativo sobre DDHH.
- b. Programas de las materias. En las materias obligatorias directamente relacionadas con DDHH destaca en la mayoría de los casos la utilización de recursos bibliográficos elaborados previamente a la reforma constitucional de DDHH de 2011 y con un enfoque nacional.
- c. Entrevistas a profesores. Quizá los datos más destacables sean la falta de uniformidad conceptual (unos hablan de derechos fundamentales, otros distinguen a éstos de los DDHH, otros siguen utilizando el concepto de garantías individuales y sociales y otros usan simplemente el término DDHH), el enfoque predominantemente nacional del curso en la mayoría de los casos y, por lo tanto, la poca o nula referencia a fuentes internacionales, la utilización de bibliografía anacrónica, entre otras.
- d. Encuestas a alumnos. Si bien se aprecia una cierta preparación en cuestiones internacionales de los derechos y en el manejo de jurisprudencia tanto nacional como internacionales, se advierten grandes áreas de oportunidad.

Por ejemplo, el 88.7% de los alumnos manifestó haber estudiado en el curso la *Convención Americana sobre DDHH* y un 49.4% el *Pacto Internacional de Derechos Civiles Políticos*. Asimismo, el 86.4% de los encuestados señalaron haber hecho un análisis comparativo entre la forma como se encuentran reconocidos los DDHH en la Constitución y en tratados internacionales.

<sup>2</sup> Vid. Magaloni 2006 (p. 74) y 2003 (p. 4).

El 75.5% manifestó haber utilizado algún libro de texto durante el curso, sin embargo, en su mayoría son libros publicados con anterioridad a la reforma de 2011. En cuanto al uso de jurisprudencia, el 74.7% señaló haber visto jurisprudencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación y un 71.4% indicó también haber analizado jurisprudencia de la Corte Interamericana de DDHH. Sin embargo, respecto a este último dato, destaca que en otra respuesta sólo un 19% manifestó haber utilizado algún buscador de jurisprudencia internacional, de lo que puede deducirse que el mayor porcentaje de jurisprudencia internacional analizada es proporcionada directamente por el profesor y no buscada por los alumnos. Es decir, pareciera que no nos estamos preocupando lo suficiente en enseñar y habituar a nuestros alumnos al uso de las herramientas de búsqueda de estándares internacionales.

En cuanto al enfoque del curso, sólo un 6.9% señaló que se trataba de un curso práctico, 17.9% dijo que era un curso teórico, en tanto que un 75.1% señaló que fue un curso que combinaba ambos aspectos. Sin embargo, si se relaciona esta respuesta con las sugerencias finales, entre las cuales una de las más repetidas era la de que el curso tuviera un enfoque más práctico y que se analizaran más casos reales, se puede deducir que la mayoría de los cursos tienen un mayor enfoque en aspectos teóricos que prácticos.

Finalmente, otro aspecto relevante es que aunque un 74.3% respondió que consideraban que el curso había sido suficiente en su formación en DDHH, el 85% consideró que sí eran necesarios más cursos. Percepción que se corrobora con las sugerencias finales de los encuestados, siendo una de las más recurrentes precisamente el que dentro del plan de estudios se incorporen más materias de DDHH.

En términos generales, de la información preliminar del diagnóstico pudiéramos concluir que la educación jurídica en materia de DDHH en el estado de Nuevo León sigue siendo una educación predominantemente teórica, dogmática, proporcionada unidireccionalmente por el profesor, en base a recursos que no se encuentran suficientemente actualizados y que en términos generales se estima insuficiente. Lo cual resulta altamente insatisfactorio tomando en cuenta el nuevo paradigma del sistema jurídico que plantea la reforma constitucional de 2011.

## La reforma constitucional de 2011 y su impacto en la enseñanza de los DDHH

La reforma constitucional de DDHH plantea un nuevo paradigma para el sistema jurídico mexicano y esto debe verse reflejado necesariamente en la educación jurídica y en la enseñanza de los DDHH.

La reforma introduce por primera vez en la Constitución los siguientes principios y contenidos que suponen una profunda transformación transversal en la manera de interpretar y aplicar cualquier norma del sistema jurídico:

1. La incorporación a nivel constitucional de estándares internacionales de DDHH. La reforma reconoce que las normas internacionales de DDHH se encuentran jerárquicamente en el mismo nivel que cualquier derecho humano reconocido en la Constitución. Este bloque de normas constituye un parámetro de validez del resto de las normas que conforman el sistema jurídico mexicano. Cualquier ley, reglamento, etc., debe respetar, so pena de invalidez o inaplicación, los DDHH.
2. Control difuso de constitucionalidad y convencionalidad. Como consecuencia de lo anterior, y como lo mandata la jurisprudencia<sup>3</sup>, las autoridades mexicanas están obligadas a ejercer un control de constitucionalidad y de convencionalidad de las normas que les corresponden aplicar. Esto quiere decir, que las autoridades deben interpretar las normas (contenidas en leyes, reglamentos, etc.), que en el ámbito de sus competencias les corresponde aplicar, de conformidad con los estándares constitucionales e internacionales de DDHH (interpretación conforme) y en caso de que las normas sean incompatibles con dichos estándares tienen el deber de no aplicarlas en el caso concreto.
3. Principio pro persona. Se trata de un principio interpretativo que se utiliza de la mano con el control de constitucionalidad y convencionalidad y que supone que debe preferirse aquella norma o aquella interpretación de la norma que resulte más favorable a la protección de los DDHH.

<sup>3</sup> Sobre la doctrina de la Corte Interamericana de Derechos Humanos respecto al control de convencionalidad en su dimensión nacional (es decir, en relación con la obligación que tienen los jueces nacionales de ejercer ese control), vid., entre otros, *Caso Almonacid Arellano vs. Chile*, Excepciones preliminares, fondo, reparaciones y costas, sentencia del 26 de septiembre de 2006, Serie C, núm. 154, párr. 124; *Caso Radilla Pacheco vs México*, excepciones preliminares, fondo, reparaciones y costas, sentencia del 23 de noviembre de 2009, Serie C, núm. 209, párr. 339; *Caso Cabrera García y Montiel Flores vs. México*. Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 26 de noviembre de 2010 Serie C No. 220, párr. 225. En tanto, la Suprema Corte de Justicia de la Nación ha sostenido este criterio en diversas tesis, entre las que destacan: PASOS A SEGUIR EN EL CONTROL DE CONSTITUCIONALIDAD Y CONVENCIONALIDAD EX OFFICIO EN MATERIA DE DDHH, 2011, Registro No. 160525 y CONTROL DE CONVENCIONALIDAD EX OFFICIO EN UN MODELO DE CONTROL DIFUSO DE CONSTITUCIONALIDAD, 2011, Registro: 160589, entre otras.

Estos elementos suponen un cambio radical en el sistema jurídico mexicano y exigen de los abogados mexicanos la adquisición y desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades.

Por un lado, se amplía significativamente el ámbito de protección a las personas al incorporar a nivel constitucional toda la normativa internacional en materia de DDHH. El abogado mexicano requiere un mayor conocimiento de estos estándares, así como el desarrollo de habilidades interpretativas y argumentativas para su correcta aplicación<sup>4</sup>.

Los DDHH son, a la vez, nacionales e internacionales y desde esa dualidad indisoluble deben estudiarse. Esto implica que los cursos de DDHH no deben enfocarse exclusivamente al ámbito constitucional.

Por otra parte, los DDHH funcionan como parámetros de validez sobre cualquier área del Derecho (penal, civil, familiar, etc.). Esto plantea también un enorme reto para el abogado mexicano, en tanto que los DDHH tienen un efecto transversal en todo el ordenamiento jurídico. En este sentido, es apremiante preocuparnos porque el conjunto del plan de estudios de la LED se vea impregnado de los contenidos pertinentes de DDHH.

La reforma introdujo en el artículo 3° de la Constitución el respeto a los DDHH, como una de las características con las que debe cumplir la educación en México. De acuerdo con el Diagnóstico sobre la Implementación de la Reforma Constitucional de DDHH de 2011, esta adición supone un mandato para que en los planes y programas educativos de todos los niveles educativos se incluya la enseñanza de los DDHH (p. 21), siendo ésta una de las estrategias plasmadas en el Programa Nacional de DDHH 2014-2018. La cuestión radica en cómo lograr que las ED sean sensibles y se comprometan a impulsar esos cambios en la formación que imparten. En el CEEAD hemos comenzado a trabajar para ello.

## El proyecto para el fortalecimiento a ED mexicanas en DDHH

A finales del 2015 el CEEAD inició un proyecto con el apoyo financiero de la Unión Europea, para contribuir al fortalecimiento de las ED en DDHH. Para este proyecto se ha conformado un grupo de trabajo interinstitucional.

El objetivo es que las ED mexicanas puedan ofrecer una formación integral, transversal y pertinente en DDHH a los futuros abogados. Integral, en el sentido de que se brinde una formación completa en DDHH, tanto en aspectos teóricos como prácticos, tanto del ámbito nacional como internacional. Transversal, entendida no como una formación aislada en uno o varios cursos sino como algo que permea en todo el plan de estudios y pertinente, en el sentido de ofrecer a los futuros abogados los conocimientos y habilidades necesarios para la defensa adecuada de los DDHH en el contexto actual.

El proyecto busca definir aquellas materias de DDHH que deberían incluirse en los planes de estudio de las ED y sus contenidos; identificar los contenidos de DDHH que deberían incorporarse en otras materias en las que los DDHH tienen una incidencia directa (derecho penal, laboral, familiar, etc.); así como diseñar algunos materiales didácticos y brindar asesoría y capacitación para que las ED implementen estos cambios.

Al día de hoy, el Grupo de Trabajo se ha reunido en dos ocasiones y ha ido definiendo algunos aspectos clave en la formación en DDHH: a) la necesidad de un curso introductorio sensibilizador en el que se analicen situaciones reales de violaciones a DDHH, no desde una perspectiva jurídica, sino más bien social; b) la necesidad de otro curso en el que se analicen aspectos teóricos y de contenido de los DDHH, desde una perspectiva práctica, utilizando una amplia e innovadora diversidad de recursos didácticos y en donde el alumno aprenda a analizar las problemáticas jurídicas desde la óptica de los DDHH y sepa argumentar en clave de DDHH utilizando estándares nacionales e internacionales y c) la conveniencia de un programa de educación clínica.

<sup>4</sup> Un ejemplo de la incorrecta utilización de estándares internacionales de DDHH por parte de abogados mexicanos lo encontramos en la tesis DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DDHH. SUS DISPOSICIONES, INVOCADAS AISLADAMENTE, NO PUEDEN SERVIR DE PARÁMETRO PARA DETERMINAR LA VALIDEZ DE LAS NORMAS DEL ORDEN JURÍDICO MEXICANO, AL NO CONSTITUIR UN TRATADO INTERNACIONAL CELEBRADO POR EL EJECUTIVO FEDERAL Y APROBADO POR EL SENADO DE LA REPÚBLICA, 2014, Registro No. 2006533. De dicho criterio se advierte que en el caso del que se deriva este criterio el abogado alega la invalidez de alguna norma por considerarla contraria a algún derecho reconocido en la Declaración, sin advertir que ésta no es un tratado internacional (y, por lo tanto, en estricto sentido no forma parte del bloque de regularidad constitucional), ni que seguramente el derecho invocado se encuentra reconocido en otros instrumentos que sí son tratados internacionales como la Convención América sobre Derechos Humanos y/o el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

Al final del mismo, lo que se pretende es dotar a todas ED del país de las herramientas necesarias para adecuar sus planes de estudio y programas de materias a fin de estar en posibilidades de ofrecer a los futuros abogados una formación integral, transversal y pertinente en DDHH.

## Conclusiones

Las deficiencias generales de la educación jurídica en México afectan también a la enseñanza de los DDHH en ED. En éstas la formación en DDHH sigue siendo predominante teórica, a través de procesos y técnicas de enseñanza basadas en el profesor y no en el alumno y utilizando materiales didácticos anacrónicos. Los datos preliminares del Diagnóstico sobre la enseñanza de los DDHH en Nuevo León que prepara el CEEAD, si bien muestran algunos datos alentadores, en términos generales siguen manifestando la presencia de los problemas antes señalados de la educación jurídica en general.

Esto no puede seguir así. Como bien han dicho García y Vaño (2015), la universidad no puede ser solamente una fábrica de mano de obra cualificada, ni puede limitarse a reproducir el orden social existente, por el contrario, debe contribuir precisamente a su cuestionamiento profundo y permanente (p. 12). La reforma constitucional de DDHH de 2011 plantea un nuevo paradigma del sistema jurídico mexicano, que implica que los abogados comprendan la mayor relevancia de las normas nacionales e internacionales de DDHH en todos los ámbitos de la práctica jurídica. Para lograrlo es necesario que las ED modifiquen lo que enseñan como DDHH y cómo lo enseñan y cuando antes comiencen a hacerlo será mejor.

## Referencias bibliográficas

Alvarez-Icaza, E. (2002). *Diagnósticos sobre la Educación de Derechos Humanos en México*. Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana-American University-Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

Cámara de Diputados-Senado de la República-Gobierno de la República-Poder Judicial de la Federación (10 de junio, 2014). Diagnóstico sobre la implementación de la reforma constitucional de derechos humanos de 2011. *Evaluación del proceso a tres años de su entrada en vigor: una perspectiva integral del Estado Mexicano*. Ciudad de México, México: Recuperado de <http://www.gobernacion.gob.mx/work/models/SEGOB/Resource/2319/3/images/Libro%20Diagn%C3%83%C2%B3stico%20ok%20Final%203-06-2014.pdf>

CEEAD (2014). *Las Escuelas de Derecho en México*. Recuperado de [http://www.ceedad.org.mx/infografia\\_ies.html](http://www.ceedad.org.mx/infografia_ies.html)

Diario Oficial de la Federación [D.O.F.] (30 de abril, 2014) Programa Nacional de Derechos Humanos 2014-2018. Ciudad de México, México.

Escamilla Salazar, J. & De la Rosa López, O. (2009). La praxis del pedagogo en la articulación entre DDHH y educación. En Escamilla Salazar, Jesús (coord.). *Los derechos humanos y la educación. Una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*. Ciudad de México, México: Miguel Ángel Porrúa.

García Saez, J.A. & Vaño Vicedo, R. (2015). Presentación. En García Saez, J. A. & Vaño Vicedo, (eds.). *Educación la mirada. Documentales para una enseñanza crítica de los derechos humanos*. Valencia, España: Tirant lo Blanch.

Magaloni Kerpel, A.L. (2003). *Los Grandes Desafíos de la Educación Legal en México: El Programa de Derecho del CIDE*. San Diego: University of California-USMEX. Recuperado de <https://escholarship.org/content/qt7897f3wt/qt7897f3wt.pdf>

Magaloni Kerpel, A.L. (2006). Cuellos de botella y ventanas de oportunidad de la reforma a la educación jurídica de élite en México. En Fix-Fierro, H. (Ed.). *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios socio-jurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo*. Ciudad de México, México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

Pérez Hurtado, L.F. (2005). *La futura generación de abogados mexicanos. Estudio de las escuelas y los estudiantes de Derecho en México*. Ciudad de México, México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.



## **Tema 3**

---

# **Desarrollo de competencias docentes**



## Algunas modalidades de evaluación continua (en titulaciones presencial y virtual). La evaluación por pares

Nuria Belloso Martín<sup>1</sup>

### Resumen

La evaluación continua se presenta como una obligación para el docente según el EEES. Por la experiencia desarrollada, tanto en modalidad presencial como online, se ha revelado como un medio idóneo para que el estudiante progrese en su aprendizaje. Nos centramos en dos posibilidades: la auto-evaluación continua mediante cuestionarios-test y la evaluación colaborativa (por pares) exponiendo nuestra experiencia tanto en la impartición de Titulación presencial como en Titulación Online.

### Palabras clave

*Evaluación continua, cuestionarios-test, evaluación por pares, online.*

---

<sup>1</sup> Catedrática de Filosofía del Derecho en la Universidad de Burgos –UBU– (España). Mediadora Civil y Mercantil. Directora del Departamento de Derecho Público. Directora del Grupo de Innovación Docente: GID Metodología Interdisciplinar jurídico-política-filosófica de la Universidad de Burgos (España).  
Catedrática de Filosofía del Derecho

## Justificación y objetivos de la evaluación continua

Como parte de la metodología docente, en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior –EEES–, se presta especial atención a los procedimientos de evaluación. Concretamente, según el *Plan Bolonia* de Miguel Díaz (2005) la evaluación tiene que ser continua. Sin embargo, esta regulación es muy parca, lo que ha dado lugar a diversas interpretaciones acerca de qué sea la ‘evaluación continua’, llegándose a confundir con una ‘continua evaluación’. Con nuestra propuesta, los objetivos que nos proponemos son los siguientes:

- Diferenciar la evaluación continua de la asignatura de la calificación de la asignatura
- Configurar la evaluación continua como el principal mecanismo para que el docente pueda verificar, desde una fase temprana (y no cuando ya haya acabado la asignatura), el grado de retroalimentación del aprendizaje de los alumnos
- Establecer diversos mecanismos que permitan al docente realizar una diagnosis de las dificultades que tienen los estudiantes para la consecución de un adecuado aprendizaje
- Eliminar los miedos y nerviosismo que una evaluación continua mal entendida (continua evaluación) provoca en los estudiantes
- Reforzar la evaluación continua con los procedimientos de autoevaluación y de evaluación colaborativa
- Propuesta de dos modalidades de evaluación continua
- Aplicación de estas metodologías de evaluación a las Titulaciones de modalidad virtual

Hay que intentar rescatar el término evaluación continua de ese lenguaje hueco de la pedagogía que domina en nuestro sistema educativo y ha vaciado la educación. (Moreno Castillo, 2016). Para la consecución de los objetivos propuestos hay que analizar los condicionantes que se presentan, que suelen derivar en dificultades y obstáculos, comunes tanto para las titulaciones que se imparten presencialmente como las titulaciones que se imparten *online*, tales como:

- *Ratio* de alumnos/aula: la variable del número de estudiantes por aula tiene un papel relevante a la hora de poner en práctica diversas actividades que permitan ir valorando el rendimiento progresivo de los estudiantes. En grupos reducidos (30 alumnos o menos) es mucho más fácil llevar un control del aprendizaje por parte de los alumnos, ya que el docente puede utilizar diversas herramientas, simples y rápidas, para detectar el seguimiento y aprendizaje de los estudiantes (desde preguntas orales en clase, breves debates, etc). En grupos más numerosos, estas actividades no arrojan igual resultado ya que el docente apenas podrá conocer o identificar a algunos de los alumnos
- Curso que esté realizando el estudiante: si son alumnos de primer curso del grado, junto a la variable de que el grupo es más numeroso, también se encuentra la de que no están habituados a participar en debates y se muestran reticentes a exponer en público sus opiniones.

### En las Titulaciones en modalidad Online

- Desmotivación del alumno o retraso en la realización de las tareas o resolución de casos que el docente va marcando. Así como en un aula presencial el profesor tiene la posibilidad de motivar a los alumnos que van más rezagados o a quien considera que hace un seguimiento más débil de la asignatura, en las Titulaciones que se imparten virtualmente, si el alumno no entra en la plataforma, el docente perderá la comunicación con él.
- Que el docente confunda el colgar en la plataforma mucha información, incluso visualmente atractiva (textos, videos, *power point*) con enseñar. El alumno que accede al material virtualmente necesitará unas pautas que le den las claves de cada tema, unos ejercicios ad hoc, una evaluación que le motive a proseguir con sus lecturas y sus trabajos.

## Dos sistemas de evaluación continua: cuestionarios-test y evaluación por pares

Ambos sistemas de evaluación continua los hemos utilizado en la modalidad presencial (doble grado en Derecho y en Administración y Dirección de Empresas) con excelentes resultados en cuanto a la motivación al alumno para el estudio y preparación de los temas; deseo de mejora de las calificaciones en los temas subsiguientes (test); comprensión de los errores más comunes que suelen realizar los compañeros para evitarlos ellos mismos (mala expresión, argumentación pobre, escaso dominio del tema) (evaluación por pares). Y en los dos cursos académicos en los que hemos impartido una asignatura en la modalidad virtual (mediante la plataforma *Moodle*), (grado en Ciencia política y Gestión Pública), donde hemos empezado por aplicar la evaluación por pares.

### La auto-evaluación continua (cuestionarios-test)

Si al aprendizaje se le define como un proceso, parece acertado indicar que su evaluación también debe serlo, sobre todo si, como es habitual, el proceso del aprendizaje dura varios meses. No resulta prudente esperar hasta el final, cuando ya no hay remedio, para evaluar si el aprendizaje está resultando adecuado.

Los instrumentos que se pueden utilizar son variados. Concretamente, destacamos el cuestionario-test, de respuestas múltiples, que admite tanto las de verdadero/falso, como las de respuesta cruzada. Después de la explicación de cada tema, el alumno cumplimentará un ejercicio de auto-evaluación, que le proporcionará el profesor, con preguntas relacionadas a la materia objeto del tema que se ha explicado (10 preguntas con cinco posibles respuestas cada una, en las que hay varias verdaderas o falsas). Facilitará que el alumno se motive para hacer un estudio y repaso del tema visto en clase y no vaya acumulando materia para estudiar en fecha cercana al examen.

El alumno responde al test. Seguidamente, el profesor va dando las respuestas a las preguntas para que, bien sea cada alumno el que se autocorrige o bien intercambien los cuestionarios entre los alumnos y sean los compañeros quienes hagan la corrección. En cualquiera de las dos posibilidades, se trata de que el alumno revise de nuevo las respuestas, entienda en qué se ha confundido, qué ha hecho mal, qué ha hecho bien, y se motive para responder correctamente en los sucesivos ejercicios de test. Es decir, permite que el estudiante compruebe cuáles han sido sus fallos, si algún contenido no había sido entendido o se había entendido mal, etc. Finalmente, el estudiante entregará el ejercicio con la calificación obtenida al profesor.

El objetivo es que cada alumno pueda comprobar los niveles de adquisición de competencias, influir en la motivación y autoestima del alumno, conseguir un papel activo del alumno en su proceso de aprendizaje, comprobar el logro de los objetivos del aprendizaje, seguir el progreso de la materia, descubrir sus fallos y buscar cómo mejorar. La calificación obtenida en los ejercicios de la auto-evaluación no influirá, como tal, en la calificación final, pero sí que los estudiantes hayan realizado los cuestionarios de evaluación.

Conforme se avanza en el programa de la asignatura, el cuestionario-test no se limita a recoger preguntas, exclusivamente, del tema que se acaba de terminar de explicar, sino que también puede haber preguntas de los temas anteriores. Ello permite que el estudiante no vea cada tema como un compartimento estancado y sin relación con lo demás, sino que forma parte de un todo, y le permite una visión de conjunto de todos los temas. Así se pretende fomentar una idea amplia y omnicomprendensiva en el proceso de aprendizaje. Por la experiencia habida, se despierta en los estudiantes un afán de mejora en cada test evaluador. Si alguno de los estudiantes no ha podido asistir a clase el día del test, pide que el profesor se lo haga en otra fecha. Es decir, no quieren perder ni un solo test, ya que los propios estudiantes lo valoran como un mecanismo para comprobar su aprendizaje y el grado de comprensión de la materia.

Este tipo de evaluación también puede aplicarse a la modalidad *online*. En relación a esta posibilidad cabe advertir que el docente deberá salvar una primera dificultad como es que exige un cierto conocimiento de la técnica informática relativa al diseño de los cuestionarios-test. Una segunda dificultad es que la preparación de un test conlleva muchas horas de trabajo para el docente, independientemente del sistema por el que se opte (respuestas múltiples, Verdadero/Falso, respuestas cruzadas). El alumno deberá responder a los cuestionarios-test en 5 - 10 minutos a lo sumo. El profesor deberá diseñar el método de auto-corrección del cuestionario de manera que el alumno, y tras la cumplimentación del cuestionario-test en la plataforma, pueda ver los aciertos que ha tenido, e incluso pueda repetir el test (según el número de veces que el docente haya habilitado en la plataforma) hasta que consiga una puntuación satisfactoria. El objetivo en la modalidad *online* es también el de motivar al alumno y ayudarle a ver los errores cometidos para que no los repita.

Entre los principales beneficios que se esperan obtener de la auto-evaluación continua pueden destacarse:

1. Que el peso del trabajo en este proceso de evaluación continua recaiga en mayor medida sobre el alumno.
2. Que implique un esfuerzo de asunción y de síntesis de los contenidos impartidos, así como de aplicación y reflexión sobre los mismos.
3. Que la prueba de evaluación sea lo suficientemente breve como para facilitar su corrección.
4. Que junto a la brevedad, su propia estructura permita identificar los elementos clave para su posterior calificación.
5. Que el sistema de calificación no suponga para el profesor un esfuerzo extra que limite su tiempo y sus posibilidades en favor de la investigación.
6. Que sirva como posterior documento de referencia para el estudio o repaso de la materia.
7. Que permita la evaluación por competencias.

### La evaluación colaborativa (por pares)

En la modalidad presencial, la evaluación colaborativa se puede ir instaurando, primero, a partir de una evaluación por pares, especialmente en las presentaciones públicas y orales de trabajos, en los que se puede pedir a los alumnos que valoren y califiquen la intervención de sus compañeros (metodología, exposición, estructura de la exposición, fuentes consultadas, adecuación del tiempo, orden de ideas). Las exposiciones de temas se pueden realizar tanto a nivel de grupo como a nivel individual. A nivel individual permite valorar la presentación de forma más idónea que en el caso de una presentación grupal (no todos los estudiantes tienen iguales capacidades de oratoria, ni se lo preparan igual).

En el aula se procede a un sorteo para establecer qué pares evaluarán a quién. Los alumnos deberán entregar, por escrito, la calificación y justificación de la misma, en función de unos criterios: i) Oportunidad e interés del tema elegido; ii) Claridad de ideas y sistemática de exposición; iii) Conclusiones a las que se llega y propuestas que realiza; iv) Si es un texto escrito, se valora la redacción; si es un texto oral, la oratoria; v) ajuste a la extensión máxima indicada si es un texto escrito; si se trata de una exposición oral,

Para las *Titulaciones Online*, en aquellas actividades en las que se pedía la participación en el *Foro*, para que debatieran sobre una determinada cuestión, hemos exigido un número mínimo de intervenciones por parte de cada alumno, en las que debían rebatir los argumentos de los demás participantes y exponer sus razones para justificar una determinada posición.

Hemos intentado introducir una evaluación por pares, de forma que pudieran evaluar la participación de otro de sus compañeros. Pero esta evaluación colaborativa por pares ha encontrado diversos obstáculos:

1. A nivel técnico informático: en el *Foro* no se puede asignar aleatoriamente a dos alumnos para que califiquen las intervenciones de un compañero determinado. Una posibilidad era mediante foros evaluados (en la que se vota activando ciertos permisos para puntuar la intervención en el Foro de todos. Mediante este sistema, todos califican y todos ven las calificaciones pues lo que se cuelga en el foro es visible para todos); Otra posibilidad era incluir la tarea como actividad-taller, en la que para evaluar por pares y con un reparto aleatorio, los alumnos deben remitir sus tareas en un PDF. Pero redirigía a una tarea distinta que no era la del Foro.
2. Los alumnos de las *Titulaciones Online* llevan distinto ritmo de aprovechamiento, a pesar de la cronología del curso (temas, lecturas y tareas estaban planificadas desde el inicio del curso en una periodización semanal). Como una buena parte desarrolla un trabajo profesional, participan en el foro y realizan sus tareas en un tiempo que no es siempre secuencial: algún alumno, en un fin de semana entraba tres veces en el foro, y el resto de la semana, estaba silente, por lo que no se producía el *feed-back* deseable.
3. Distinto nivel de madurez en los alumnos (en algunos se parecía que tienen realizadas numerosas lecturas y, en otros, que están a un nivel más bajo, incluso de expresión).
4. Dificultad para motivar a los alumnos a seguir de forma secuencial la realización de tareas y seguimiento de la asignatura.

Por ello, incluso una actividad tan simple como es entrar en el foro y dialogar (con un mínimo tres intervenciones) sobre el tema, siempre en relación con la materia objeto de estudio, era difícil de llevar a cabo, porque los alumnos no sincronizan su participación en el foro.

En la siguiente tabla presentamos el diseño de la estrategia de evaluación que hemos utilizado en la asignatura *Pensamiento y Movimientos Políticos y Sociales* (Grado en Ciencia Política y Gestión Pública), donde combinamos la autoevaluación continua mediante cuestionarios-test y elaboración de informes o casos prácticos mediante rúbrica, con la participación en foros (algunos de los cuales hemos intentado evaluar por pares, aunque un resultado desigual).

### Diseño de la estrategia de evaluación

Tarea	Relacionado con el objetivo	Tema	Peso	¿Cómo se calificará? (rúbrica, evaluación por pares, etc.)	Formativa/sumativa
Tarea 0.1. Entrar en el Foro. Indicar un movimiento social con el que empatice y justificar el porqué	Análisis de la influencia de la religión en la política en dos corrientes históricas como son la Patrística y la Escolástica. Incidencia en construcciones políticas y jurídicas básicas (guerra justa, tiranía, obediencia a la ley, resistencia a la ley injusta)	Unidad 0 Introducción al pensamiento y a los movimientos sociales y políticos	0	Por pares (Debate en el Foro)	Formativa
Tarea 1.1. Proyecto de raza superior en Alemania nazi	Planteamiento de un modelo ideal de sociedad (con sus clases sociales, los fines a conseguir). Proyección en la historia política (otros proyectos de sociedades ideales)	Unidad 1 Pensamiento político en la grecia clásica	0,25	Rúbrica (Informe con respuestas a Tarea 1.1.)	Sumativa
Tarea 2.1. Comentario de La ciudad de Dios, XIV – 28 (San Agustín) y a la Suma Teológica. Parte II-IIae – Q. 40 (Santo Tomás)	Análisis de la influencia de la religión en la política en dos corrientes históricas como son la Patrística y la Escolástica. Incidencia en construcciones políticas y jurídicas básicas (guerra justa, tiranía, obediencia a la ley, resistencia a la ley injusta)	Unidad 2 Pensamiento político en la patrística y en la escolástica	0,25	Cuestionario-test	Sumativa
Tarea 3.1. Comentario del Capítulo XVIII del Príncipe de Maquiavelo	Separación de política y ética. Reivindicación de la autonomía de la política. Perfil del gobernante y del político.	Unidad 3 Autonomía de la política en la edad moderna	0,25	Por pares (Debate en el Foro)	Sumativa
Tarea 4.1. Comentario al Capítulo XI 'Límites del Poder legislativo' del Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil de J. Locke	Sistemas políticos en los que prima la seguridad frente a otras en los que prima la libertad	Unidad 4 Del Absolutismo al Liberalismo	0,25	Cuestionario-test	Formativa
A elegir entre: Tarea 5.1. Comentario a Fragmentos del Contrato Social de Rousseau Tarea 5.2. Comentario a 'Elección y razonamiento de ayuda institucional'	La reivindicación del modelo liberal-igualitario ha propiciado la formación de algunos movimientos sociales y político, especialmente reivindicativos de un Estado de bienestar y de unos derechos sociales	Unidad 5 El igualitarismo y sus proyecciones	0,25	Por pares (Debate en el Foro)	Sumativa

En definitiva, mediante la auto-evaluación continua se obtiene la posibilidad de un baremo de arriba hacia abajo (docente-estudiante) y se complementa con un baremo que actúa en sentido horizontal, la evaluación colaborativa (estudiante-estudiante) controlado, en última instancia por el docente. Por tanto, ambos sistemas de evaluación continua (cuestionarios test y evaluación por pares) se complementan muy bien.

Seguidamente, presentamos la plantilla de desarrollo de la Tarea 2.1., que es la que se cuelga en la plataforma para que los alumnos de la modalidad virtual sepan exactamente qué les pide el docente que hagan, el cómo, de qué tiempo disponen y cómo se les va a evaluar.

ACTIVIDAD 2.1	Foro virtual -Unidad 2	Competencia relacionada	Horas de trabajo
<b>Descripción de la actividad</b>	<p>Lecturas- La ciudad de Dios, XIV – 28 (San Agustín) y a la Suma Teológica. Parte II-IIae – Q. 40 (Santo Tomás); Cap. VI de La Monarquía.</p> <p>Lectura de dos artículos periodísticos (guerra justa y guerra preventiva).</p> <p>Justificación de por cuál de estas dos modalidades de guerra se decantaría (en el caso de que fuera un gobernante que tuviera que tomar una decisión).</p> <p>Enumere las razones del porqué no le convence el otro tipo de guerra</p> <p>Defienda su elección frente a la que sus compañeros hayan elegido</p>	<p>CE9 Comprender la dimensión histórica de los procesos políticos y sociales</p> <p>CG2 Identificar, recoger y analizar datos sociales y políticos para emitir juicios relevantes sobre cuestiones relacionadas con la Ciencia Política y la Gestión Pública</p> <p>CG22 Adquirir un compromiso ético con la cultura de la paz y los valores democráticos</p> <p>CG23 Desarrollar habilidades de aprendizaje que permitan realizar estudios posteriores con un alto grado de autonomía</p>	15
<b>Tecnología para presentarlo</b>	Uso del Foro en Moodle		
<b>Dinámica de trabajo</b>	Cite como mínimo dos razones que justifiquen su elección.		
<b>Recursos de aprendizaje</b>	Lectura de la Unidad 2		
<b>Criterios de evaluación</b>	<p>Justificación de elección del tipo de guerra.</p> <p>Argumentación para justificar su elección en el debate con la elección que hayan llevado a cabo otros compañeros</p> <p>Los alumnos podrán “valorar/votar” las intervenciones de los compañeros</p> <p>Mínimo: dos intervenciones (una para justificar su elección y, otra, para mostrar su disconformidad con alguna opinión sustentada por sus compañeros)</p>		
<b>Exigibilidad</b>	Es imprescindible la realización de esta actividad:		
<b>Recomendaciones</b>	<p>1. En el foro sólo pueden enviarse mensajes que tengan que ver con la asignatura.</p> <p>2. El foro se hace entre todos (alumnos y profesor). Sin embargo lo tutela el profesor, que interviene con las mismas condiciones que el resto de participantes.</p> <p>Se tiene que utilizar mensajes cortos para hacer el foro más interactivo (máximo 10 frases).</p>		
<b>Objetivo</b>	Análisis de las recíprocas influencias de religión y política.		



## Plantilla de Desarrollo de Actividades

Una vez que el alumno conoce el qué, cómo y cuándo de la tarea que se le ha solicitado (la tarea 2.1 versa sobre la participación en el foro), diseñamos otras instrucciones de refuerzo en la presentación del foro y partimos de algunas preguntas, para motivar la participación de los alumnos.

### Foro

Buenos días, siguiendo el cronograma de la asignatura, esta semana les corresponde estudiar la Unidad 2.

La tarea asignada a este tema es la participación en el foro de discusión. Se trata de que justifiquen por cuál de estas dos modalidades de guerra os inclináis. Posiblemente, la mayoría parta de que no está a favor de la guerra en ningún caso. Pero no es tanto un debate sobre la guerra en sí lo que pretendo, sino el poner de manifiesto si hay relación entre religión y política. Y como los acontecimientos políticos y jurídicos que se suceden en nuestros días (y que no estaban contemplados cuando se diseñaron algunas de las tareas) deben ser objeto de atención, voy a iniciar el debate planteando tres preguntas:

1. En la guerra de Siria, ¿se pueden apreciar componentes religiosos o meramente políticos?
2. ¿Cabría intervenir por razones de humanidad?
3. ¿Cómo podría calificarse esa intervención? ¿guerra preventiva? ¿guerra justa?

### Conclusiones

1. La clave de la evaluación continua estriba en evitar que el alumno conozca al final de semestre lo que ha hecho mal, cuando ya no hay posibilidad de solucionarlo. El objetivo es que desde una fase temprana del curso, profesor y alumno detecten las debilidades (conceptos mal entendidos, escasa dedicación de tiempo a la asignatura, falta de estudio), de forma que el alumno sea consciente en fase temprana de sus fortalezas y de sus debilidades. Para ello, resulta esencial que, cuando el alumno haya realizado una tarea y el profesor le haya evaluado, el docente publique las calificaciones inmediatamente, de manera que el alumno reciba el feedback y, si ha superado con éxito la prueba, le motive a seguir superándose. En el caso de que no haya superado la prueba, que analice las causas y arbitre las soluciones oportunas.
2. La modalidad de las Titulaciones (presencial o virtual) condicionan los sistemas de evaluación.
3. Entre las diversas formas de evaluación continua, cabe destacar el cuestionario-test y la evaluación por pares como procedimientos que facilitan que tanto alumno como profesor conozcan el grado de adquisición de competencias y si el proceso de aprendizaje está resultando adecuado.
4. La evaluación mediante test-cuestionario, en la modalidad presencial (si hay un número inferior a 30 alumnos), es fácil de desarrollar. En la modalidad online, exige del profesor más dedicación de tiempo que en la modalidad online en orden a su diseño.
5. La evaluación por pares, en la modalidad presencial, resulta de sencilla implantación. Ofrece ventajas tales como es un mecanismo de evaluación que, al colocarles al nivel de evaluadores, detectando en qué fallan sus compañeros, les ayuda a sí mismos a mejorar sus propias tareas o exposiciones públicas.
6. La evaluación por pares, en la modalidad online puede aplicarse en la opción de Foros evaluados: todos califican y todos son calificados, pero no por lo que no es estrictamente una calificación por pares; o bien, como una Actividad-Taller, donde la aplicación, aleatoriamente, reparte las tareas entre los alumnos para proceder a su calificación.

## Referencias bibliográficas

Belloso Martín, N. & Nadal Sánchez, H. (2014). Por una adecuada evaluación continua. Una propuesta de evaluación colaborativa. En J.D. Ruiz Resa (Editora), *Política, Economía y Método en la investigación y aprendizaje del Derecho*, (pp. 337-358). Madrid: Dykinson.

De Miguel Díaz, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27. Recuperado de [http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/encuentro2007/02\\_auspicios\\_publicaciones/actas\\_diseno/articulos\\_pdf/A010.pdf](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A010.pdf)

Moreno Castillo, R. (2016). La conjura de los ignorantes. *De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza*. Madrid: Editorial Pasos perdidos.

Universidad de Burgos (2013). *Reglamento de Evaluación de la Universidad de Burgos*. Recuperado de [https://www.ubu.es/sites/default/files/portal\\_page/files/13-02-13\\_reglamento\\_evaluacion\\_texto\\_refundido\\_1.pdf](https://www.ubu.es/sites/default/files/portal_page/files/13-02-13_reglamento_evaluacion_texto_refundido_1.pdf)

# Investigación jurídica y desarrollo de competencias: la experiencia de la Universidad Iberoamericana Torreón

María del Socorro Hernández Manzano<sup>1</sup> y Roberto Giacomán Gidi<sup>2</sup>

## Resumen

Este trabajo pretende explicar la importancia de la investigación jurídica y algunos de los problemas para la formación en este ámbito a partir de la experiencia en la Licenciatura en Derecho de la Universidad Iberoamericana Torreón. También se propone presentar algunas de las acciones que se han implementado para mejorar la calidad en la formación investigadora de los estudiantes, así como en la producción de conocimiento que dé respuesta a las problemáticas que perciben en su entorno.

## Palabras clave

*Investigación jurídica, competencias docentes, formación jurídica, licenciatura en derecho.*

---

<sup>1</sup> María del Socorro Hernández Manzano es Licenciada en Derecho y Maestra en Educación, ambos grados por la Universidad Autónoma del Noreste. Ha impartido clases en la Universidad Lasalle, en la Universidad Iberoamericana Torreón y en la Universidad del Valle de México. Actualmente es coordinadora de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Iberoamericana Torreón.

<sup>2</sup> Roberto Giacomán Gidi es Licenciado en Derecho por la Facultad Libre de Derecho de Monterrey, Maestro en Derecho (LL.M.) por la Universidad de Harvard y Maestro en Estudios Avanzados en Derechos Humanos por la Universidad Carlos III de Madrid. Actualmente es el responsable del Programa de Derechos Humanos y Educación para la Paz y profesor de tiempo completo de la Universidad Iberoamericana Torreón.

El desarrollo de un país depende en gran medida de los talentos que diariamente se forman en la universidad. Ésta, como entidad pensante, es en parte responsable de buscar respuestas a las diferentes problemáticas que se presentan en una sociedad cada vez más compleja. El Derecho en la actualidad puede ser una herramienta que ayude a encontrar soluciones a estos planteamientos, así como a generar la posibilidad de una justicia social en México. Para ello, la generación de conocimiento jurídico se vuelve un factor indispensable. Esta construcción depende en gran parte de la calidad de la investigación jurídica que se desarrolle con esa perspectiva.

El empobrecimiento de la calidad en la formación en el ámbito de la investigación jurídica viene precedido de la disminución de profesores con un perfil adecuado. Esto se debe, en gran parte, a la falta de incentivos, al escaso apoyo para la formación de cuadros doctorales y a la ausencia de una cultura jurídica que garantice la subsistencia de publicaciones académicas de calidad. Otros factores que han contribuido a esta problemática son la eliminación de los trabajos de tesis como requisito indispensable para la titulación en la Licenciatura en Derecho y la pobre calidad en la impartición de las materias de investigación jurídica. Esto ha impactado de forma negativa en el desarrollo de competencias de los estudiantes tales como el pensamiento crítico, la creatividad, la disciplina, la tolerancia, la capacidad de discriminar y valorar información relevante, así como la capacidad de análisis y síntesis.

Se abordará esta problemática a partir de la experiencia en la Licenciatura en Derecho de la Universidad Iberoamericana Torreón. También se propone compartir algunas de las acciones que se han implementado para mejorar la calidad en la formación investigadora de los estudiantes, así como en la producción de conocimiento que dé respuesta a las problemáticas que perciben en su entorno.

## La importancia de la investigación jurídica

La investigación jurídica debe responder a las necesidades del ser humano en la medida que le permitan su desarrollo libre en un entorno justo y sustentable. Las universidades jesuitas cada vez se preocupan más por incluir en su oferta curricular estudios que incluyan temáticas como la justicia, la paz, la equidad de género, el medio ambiente y las sociedades multiculturales. De igual forma, como señala Garanzini (2013), buscan utilizar la investigación como un medio para conocer los entramados políticos y las estructuras gubernamentales que fomentan la pobreza y exclusión. Por todo ello, podemos afirmar que la investigación puede funcionar como mecanismo de denuncia y de propuesta.

No obstante, tal como lo analiza Ruiz Moreno (2012), es posible advertir cómo la calidad en la formación de los estudiantes de Derecho en el ámbito de la investigación jurídica ha disminuido en los últimos años. Esto tiene consecuencias que impactan socialmente de forma importante en nuestro país. El empobrecimiento en la formación de investigadores jurídicos en México afecta directamente al perfeccionamiento del Derecho como ordenamiento y como ciencia. Como menciona López Ruiz (2016), “la investigación jurídica es una actividad indispensable para buscar soluciones a algún problema jurídico o para tratar de encontrar explicaciones que nos permitan entender mejor la ciencia del Derecho” (p. 243). La complejidad de un Derecho globalizado adicional al pluralismo legal debe tener presente el Derecho con alcance transnacional, la *lex mercatoria*, el Derecho positivo nacional, y el Derecho internacional producido por los Estados y organismos multilaterales, como señala Witker Velásquez (2008). En la medida en que se impulse la formación en el ámbito de la investigación jurídica se estará contribuyendo a “una mejor creación, conocimiento, aplicación y enseñanza-aprendizaje del Derecho” (López Medina, 2016, p. 609).

Actualmente la investigación jurídica en México es deficiente en el ámbito profesional y académico, ya que “es una actividad poco comprendida y poco difundida en los estudios medios y superiores, incluso en el posgrado aún no aporta lo suficiente a la formación de nuevos investigadores...” (López Ruiz, 2016, p. 244). La tradición formativa que impera actualmente, como lo señala Sánchez Ruiz, “no se canaliza hacia la obtención de conocimientos por vía propia, cuando ello debería ser exigencia no sólo de la academia sino de la vida profesional o de la simple cotidianeidad” (Sánchez Ruiz, Espinoza Castillo, 2016, p. 360). De ahí la relevancia de la afirmación que hace Fix-Zamudio respecto a que “la investigación y la docencia están estrechamente vinculadas, si tomamos en consideración que sólo puede impartir enseñanza aquel que continuamente perfecciona sus conocimientos a través de la búsqueda de nuevas soluciones...” (Fix-Zamudio, 2006, p. 308).

Siguiendo el modelo ignaciano que distingue a la Universidad Iberoamericana, se busca realizar investigación jurídica en un marco de interdisciplinariedad de manera que puedan coincidir con la economía, la política, la educación, la comunicación y la psicología en un diálogo que busque el discernimiento compartido (Rodríguez, Ziccardi, 2001). La solución a problemáticas tales como exclusión, inequidad y sostenibilidad debe ser la preocupación principal de la universidad socialmente responsable, definiendo a ésta como la que busca alienar sus cuatro procesos (gestión, docencia, investigación y extensión) en esa misión como señala Zolezzi (2010). Por lo tanto, como señala Vallaeys (2009) es obligatoria la reflexión que debe hacer la universidad acerca del significado social de la producción del conocimiento y la formación profesional de líderes en la era de la globalización.

Por ello, es importante generar en los alumnos un interés para ver de cerca estas problemáticas desde el inicio en su formación académica y producir la inquietud de conocer los porqués y los cómo, teniendo como aliada la investigación jurídica, como se puede apreciar en el trabajo de Cardinaux (2016). Aquí es donde se hace necesaria la formación de la persona completa a la que le apuesta la educación jesuita desde hace 450 años y que en términos actuales significa, como lo señala Kolvenbach (2000), que cuente con una solidaridad bien informada. En la medida en que se logre la sintonización de los temas de interés de los estudiantes con el conocimiento que produzcan en sus trabajos de investigación, se facilitará su pertinencia y relevancia académica para la transformación social.

## Obstáculos para la investigación jurídica a nivel licenciatura

Uno de los principales problemas en la formación de investigadores jurídicos, en las universidades, tanto de México como de otros países, es la idea de que en el nivel de licenciatura el aprendizaje está dedicado principalmente a la obtención de algún tipo de conocimiento teórico. Es decir, la licenciatura se concibe como una formación de profesionales en una determinada área, en este caso en el ámbito jurídico; y por esa razón la mayoría de los docentes suelen ser profesionales del Derecho y no investigadores jurídicos, y su objetivo es enseñar a desempeñarse en algún campo profesional y no a hacer investigación de acuerdo (Sánchez, 2016). Esto tiene, sin duda, efectos negativos en la formación de los estudiantes de Derecho, pues “no son entrenados, de forma habitual y natural, en criticar racionalmente o discutir o cuestionarse los contenidos curriculares... el resultado es un abogado con capacidades cognitivas muy débiles y una capacidad para el juicio y el razonamiento de una calidad problemática” (Lariguet, 2015, p. 208).

Aunque recientemente las universidades en México han empezado a incorporar la figura de profesor-investigador en sus claustros académicos, en muchos casos, no deja de ser una mera ostentación, y esto se debe en gran medida a la falta de una tradición formativa en este ámbito, como sostienen Sánchez & Espinoza (2006). De ahí que en la docencia y en el ámbito profesional, en general, haya poco interés por hacer investigación jurídica. Por otra parte, un obstáculo importante para la formación de investigadores, especialmente en las universidades de provincia, es la falta de apoyo por parte de las universidades para la formación doctoral de sus académicos de tiempo completo, como sostiene Mendieta (2013). Además, “pasar de profesor a profesor-investigador requiere estudio, reflexión, experimentación” y además implica un arduo trabajo que requiere de una serie de apoyos institucionales que fomenten e incentiven la propia actividad investigadora (Sánchez, Espinoza, 2006, p. 366). Mientras las universidades no estén dispuestas a destinar un determinado número de profesores de tiempo completo a la labor investigativa, descargados de actividades administrativas, resultará complicado generar conocimiento al interior de la universidad y producir proyectos que puedan tener un impacto relevante en la sociedad, como bien lo manifiesta Zolezzi (2010).

Otro problema en la enseñanza de la investigación jurídica, como indica López Ruiz (2016), es la falta de capacitación de los docentes que generalmente imparten las materias de metodología de la investigación, así como la falta de materiales didácticos, el desarrollo de técnicas de enseñanza interactivas y el uso de ejemplos claros en el aula. Como mencionan Sánchez y Espinoza (2006) es común que las materias que se dedican a la enseñanza de metodologías de la investigación traten de reproducir los esquemas que ofrecen los libros de texto, lo que en la mayoría de los casos implica un camino demasiado sinuoso y poco práctico. Un claro ejemplo es lo complejo que pueden llegar a ser los llamados “protocolos de investigación” que establecen elementos excesivos o demasiado confusos para el estudiante y que no contribuyen a tener claridad respecto al tema que se va a investigar. Sánchez y Espinoza (2006) han sugerido un modelo minimalista en cuanto al protocolo de investigación que sea mucho más sencillo y que no inhiba o deprima la intención del investigador aprendiz. Pero sin duda, el problema didáctico más arduo “radica en la falta de profesores que puedan infundir en los alumnos el espíritu de la investigación” (Fix-Zamudio, 1978, p. 563).

Por otra parte, un factor que ha influido negativamente en la formación de la investigación jurídica está relacionado con la eliminación de las tesis como requisito para la obtención del título universitario. Esto ha generado que la investigación jurídica dentro de la formación de los abogados esté siendo dejada de lado con tal de entregar una mayor cantidad de títulos académicos como señala Sánchez Zorrilla (2011). Sin embargo, como señala Fix-Zamudio (1978), esto produce problemas posteriores en los estudiantes que aspiran a realizar un posgrado al que llegan con graves deficiencias y que les impiden llevar con éxito los estudios, particularmente en el doctorado en el cual la investigación debe tener un carácter original. Esto sin tomar en cuenta las habilidades y competencias que el estudiante deja de poner en práctica para continuar perfeccionando su formación como profesional del Derecho.

Otro problema que dificulta la enseñanza-aprendizaje de la investigación jurídica es la falta de material bibliográfico de calidad en la mayoría de las bibliotecas universitarias. Muchas de ellas no cuentan con una automatización adecuada en sus catálogos impidiendo que los usuarios puedan localizar rápida y eficientemente la información bibliográfica que requieren a través de un sistema electrónico de búsqueda. También hay un atraso importante en cuanto a la suscripción por parte de las universidades a bases de datos electrónicas con acceso a bibliografía jurídica y en cuanto a la capacitación para el uso eficiente de este tipo de recursos por parte de los estudiantes. Mientras no se cuente con un acervo suficiente de la bibliografía nacional y extranjera en el ámbito jurídico y particularmente con las revistas jurídicas más importantes, la calidad de la investigación jurídica y su enseñanza serán muy deficientes, refiere también Fix-Zamudio (1978).

Un reto importante para el cumplimiento de estos objetivos es que exista en realidad una apropiación social del conocimiento, esto es que los resultados de las investigaciones queden en publicaciones especializadas que no estén al alcance de las comunidades. La divulgación científica, como señala De Mendoza (2002), tiene por objeto informar al público general de la labor de los hombres de ciencia, cuál es el método que emplean para llegar a descubrimientos y cuáles son los beneficios que la sociedad puede esperar de sus hallazgos.

Todos estos obstáculos inhiben la formación en el ámbito de la investigación jurídica de los estudiantes de Licenciatura en Derecho. Y de esta forma, la disociación entre la enseñanza del Derecho y la investigación jurídica impacta de forma negativa en el desarrollo de competencias de los estudiantes. Algunas de estas competencias son el pensamiento crítico, la creatividad, la disciplina, la tolerancia, la capacidad de discriminar y valorar información relevante, así como la capacidad de análisis y síntesis. Si a esto le sumamos que la mayoría de los estudios de licenciatura están basados en modelos de enseñanza teóricos y tradicionales, las universidades estamos generando “egresados poco capacitados para la identificación y el planteamiento de problemas o realidades jurídica concretas... desprovistos de las herramientas de tipo intelectual necesarias para la búsqueda de las consecuentes formas de solución” (Zapata, 2006, p.308).

## La experiencia de la Universidad Iberoamericana Torreón

En la Licenciatura en Derecho de la Universidad Iberoamericana Torreón se han presentado diversos obstáculos que impactaron en la enseñanza-aprendizaje de la investigación jurídica. A partir de 2005, la elaboración de la tesis profesional se eliminó como requisito para la titulación, creándose en su lugar las áreas de síntesis y evaluación dentro del plan de estudios. El objetivo era lograr que los alumnos mediante proyectos demostraran las competencias adquiridas (el saber y el saber hacer) en tres momentos (tercer, sexto y noveno semestre), en lugar de que realizaran en un solo trabajo la síntesis de toda su formación profesional, como se puede ver en el documento “Caminando hacia la nueva estructura curricular” (2010). De esta forma, en la Licenciatura en Derecho los planes de estudios que se elaboraron a partir del citado acuerdo (Plan Laguna 2005 y Plan SUJ 2012) incluyeron una materia de investigación jurídica y tres materias de Seminarios de Síntesis y Evaluación que contenían como producto final proyectos de investigación jurídica.

No obstante, lo anterior, se presentaron algunas dificultades. En un primer momento, al intentar reclutar maestros para la impartición de estas materias se detectó la ausencia de perfiles de investigadores jurídicos, tanto en la región como en la planta docente de tiempo completo de la universidad. Esto provocó que las materias de investigación jurídica se impartieran por maestros de asignatura que ejercían principalmente en el ámbito del litigio o en el servicio público. Es hasta 2014 que se comenzó a realizar un esfuerzo por encontrar otro tipo de perfiles más adecuados para la enseñanza de estas materias vinculadas a la investigación jurídica.

Durante todo este tiempo, existió una desarticulación importante de los contenidos y los criterios de evaluación de cada materia en relación con el objetivo de formar a los estudiantes en el ámbito de la investigación jurídica. Tampoco existía una guía o rúbrica que facilitara a los alumnos comprender los requerimientos formales de sus trabajos. Esto se traducía en que el alumno ‘cumplía’ con un trabajo al final del curso, la mayoría de las veces realizado ‘en equipo’ y en la mayoría de los casos con un alto contenido de plagio. De esta forma, el alumno en realidad no desarrollaba habilidades para la investigación jurídica ni demostraba interés por profundizar con seriedad en algún tema de relevancia social o jurídica.

Una vez detectada esta dinámica se optó en primer término por formar una Academia de Investigación en donde coincidieran doctores y maestros en Derecho con experiencia en el ámbito de la investigación. Con esto se logró que tres integrantes, que incluía maestros de tiempo completo y maestros de asignatura, definieran los criterios que hicieran posible vincular cada uno de los Seminarios de Síntesis y Evaluación con un solo proyecto de investigación dividido en varias etapas. De esta forma, se trabajaría a partir del primer seminario en desarrollar un protocolo de investigación y se culminaría en el tercer seminario con un trabajo de investigación jurídica que pudiera desembocar en un producto final (artículo académico, monografía, etc.), todo en relación a un mismo tema.

Para lo anterior, se elaboró por parte de los maestros integrantes de la Academia de Investigación una Guía de Metodología Jurídica en la que se establecieron recomendaciones y lineamientos para la elaboración de trabajos de investigación. También se estableció un método de citación único para todos los trabajos escritos que se realizaran en cualquier materia de la Licenciatura en Derecho. Esto implicó presentar dicha guía a toda la planta docente y publicarla en los medios electrónicos de la universidad con el fin de que se conociera y se aplicara como criterio para la revisión de trabajos escritos que se desarrollaran en cualquier materia de Derecho.

La falta de retroalimentación a los alumnos en sus trabajos escritos desde el inicio de la licenciatura trajo consigo dos problemas al momento en que se implementaron los criterios de evaluación que apuntaban a elevar la exigencia en la calidad de los trabajos de investigación: a) el primero es que la mayoría de los alumnos no recibieron con agrado las primeras retroalimentaciones por parte de sus maestros de investigación respecto a la calidad de su redacción, ortografía y falta de estructura (la mayoría de los estudiantes daba por hecho que sus productos de investigación eran muy buenos considerando las notas altas obtenidas en sus trabajos anteriores); b) el segundo, fue la detección de un alto contenido de plagio en los avances de investigación. Para combatir esto último, se inició con una campaña de información respecto de las medidas disciplinarias que contiene el reglamento de la universidad en el caso de plagio y posteriormente se implementaron una serie de talleres de redacción y tutorías como remedio inmediato ante las carencias de habilidades de comunicación escrita de nuestros estudiantes.

Otro de los criterios de evaluación que se implementó fue el cambio de la nota alfa numérica (A=Aprobado, NA=No aprobado) por una nota numérica en estos seminarios que reflejara el esfuerzo del alumno en el margen del cinco al diez. Esto permitió que los profesores pudieran evaluar con mayor rigurosidad la calidad de los trabajos de investigación de los alumnos.

Por otra parte, como respuesta inmediata al problema de la ausencia de perfiles se optó por contratar maestros en Derecho que estuvieran realizando su doctorado o maestría, en México o en el extranjero, y tuvieran experiencia en el ámbito de la investigación jurídica, para que impartieran la materia a través de una modalidad de enlace remoto. Así, se trabajó de manera individual con cada uno de los alumnos, a través de videoconferencias personales, para guiarles y darles retroalimentación a lo largo de su proceso de investigación. Con la finalidad de dar retroalimentación oportuna y un seguimiento personalizado a cada alumno se obtuvo la autorización para disminuir el cupo de cada grupo en estos seminarios de investigación. En este proceso de acompañamiento los maestros se apoyaron en herramientas electrónicas para interactuar con los alumnos, compartir archivos y revisar los avances de sus proyectos de investigación utilizando la aplicación *Classroom* de Google como plataforma educativa en esta modalidad a distancia. Esto permitió que los trabajos se realizaran de forma individual y que cada alumno pudiera recibir asesorías personalizadas mediante agenda y un contacto directo con su maestro vía electrónica.

A partir de esta experiencia y de la necesidad de contar con profesores foráneos o extranjeros para la enseñanza y el acompañamiento en este tipo de seminarios, la universidad actualmente está trabajando en la construcción de una sala de videoconferencias totalmente equipada que permita una mejor interacción entre alumnos y profesores desde cualquier parte del mundo.

El reto más importante ha sido incentivar a los alumnos para que se interesen en la investigación, esto es que le encuentren un sentido más allá de la simple obtención de una nota. Por ello, se ha insistido darles la libertad de elegir los temas de investigación de su interés y que sean ellos, con el acompañamiento de sus tutores, quienes definan el rumbo de su investigación. Sin embargo, esto implica suponer que el alumno cuenta con los conocimientos y competencias necesarias para realizar este tipo de trabajo. Cuando esto no es así se requiere de un mayor acompañamiento al alumno, lo que representa un reto importante para la universidad.

## Conclusiones

La calidad educativa en la Universidad Iberoamericana es entendida en síntesis como formar hombres y mujeres capaces para los demás, como afirma Arrupe (2016). La formación de habilidades en investigación que se pretende en el alumno de la Licenciatura en Derecho debe manifestarse a partir del aporte que haga a la vida social mediante el señalamiento de problemas y búsqueda de respuestas que hagan nuestros estudiantes.

La enseñanza de la investigación jurídica en nuestra región representa todo un reto considerando la ausencia de perfiles para su enseñanza, el escaso interés que se traduce en la falta de políticas eficaces que la fomenten. Por otra parte, sigue siendo un tema pendiente la generación de líneas institucionales de investigación que “nos permitan apropiarnos de las nuevas maneras de aprender y formarnos en la búsqueda de una solidaridad adulta, los nuevos métodos de investigación y de enseñanza dentro de una comunidad académica de diálogo, y una nueva manera universitaria de practicar la fe y la justicia en la sociedad” (Kolvenbach, 2000, p. 613).



## Referencias bibliográficas

- Arrupe, P. (1973). *Hombres para los demás*. (Discurso en el X Congreso Internacional de Antiguos Alumnos de la Compañía de Europa). Recuperado de [http://www.sjweb.info/documents/education/arr\\_men\\_sp.pdf](http://www.sjweb.info/documents/education/arr_men_sp.pdf)
- Cardinaux, N. (2008). La articulación entre enseñanza e investigación del Derecho. *Academia Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 12(6), 241-255. Recuperado de [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/12/la-articulacion-entre-ensenanza-e-investigacion-del-derecho.pdf](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/12/la-articulacion-entre-ensenanza-e-investigacion-del-derecho.pdf)
- De Mendoza, D. H. & Busala, A. (2002). La divulgación como estrategia de la comunidad científica argentina: la Revista Ciencia e Investigación (1945-48). *Redes*, 9 (18), 33-62. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90701802>
- Fix-Zamudio, H. (1978). Breves reflexiones sobre la enseñanza de postgrado y de la investigación, en materia jurídica. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 558-580. Recuperado de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/facdermx/cont/99/dtr/dtr5.pdf>
- Garanzini, M. J. (2014). La Promoción de la Justicia en las Universidades de la Compañía. Documento especial. *Promotio Iustitiae*, 116 (2014/3). Recuperado de [http://www.sjweb.info/documents/sjs/pj/docs\\_pdf/PJ\\_116\\_ESP.pdf](http://www.sjweb.info/documents/sjs/pj/docs_pdf/PJ_116_ESP.pdf)
- Kolvenbach, P. (2000). El servicio de la fe y la promoción de la justicia en la educación universitaria de la Compañía de Jesús de Estados Unidos. *Revista de Fomento Social*, 220, 1-13. Recuperado de [http://www.sjweb.info/documents/phk/2000santa\\_clara\\_sp.pdf](http://www.sjweb.info/documents/phk/2000santa_clara_sp.pdf)
- Lariguet, G. (2015). Retos de la formación doctoral en Derecho en América Latina. *Estudios de Derecho*, 72 (159), 196-214. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/red/article/viewFile/24660/20160>
- López, M. (1986). La formación de investigadores del Derecho en México. *Memoria del IV Congreso Historia del Derecho Mexicano*, 607-609. Recuperado de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/2/722/4.pdf>
- López, M. La investigación jurídica en México. *Temas, técnicas y redacción*, 243-273. Recuperado de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1628/14.pdf>
- Mendieta, A. & Pérez, A. (2013). La formación de investigadores-profesores en la calidad de la educación superior en México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3 (6), 110-125. Recuperado de <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/75>
- Pérez, M. E. (2014). Problemas de la investigación jurídica y su enseñanza en nivel de posgrado en México. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 23(12), 253-274. Recuperado de [http://www.Derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/23/problemas-de-la-investigacion-juridica.pdf](http://www.Derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/23/problemas-de-la-investigacion-juridica.pdf)
- Rodríguez, R. & Ziccardi, A. (2001). Propuesta para el desarrollo de las Ciencias Sociales y las Humanidades en México (Documento para la discusión). *Academia Mexicana de Ciencias*. Recuperado de [http://www.amc.unam.mx/Noticias/propuesta\\_para%20el%20desarrollo.htm](http://www.amc.unam.mx/Noticias/propuesta_para%20el%20desarrollo.htm)
- Ruiz, A. G. (2012). Las deficiencias de que adolece la investigación jurídica en México: un enorme rezago y problema estructural que urge atender. *Sufragio. Revista Especializada en Derecho Electoral*, 8, 158-181. Recuperado de <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/sufragio/article/view/22242/19836>
- Sánchez, G. & Espinosa, M. (2005). Algunos problemas en la formación de investigadores y en el ejercicio de la investigación. *Quivera*, 7 (1), 358-378. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/401/40170114.pdf>
- Sánchez, M. (2011). La metodología en la investigación jurídica: características peculiares y pautas generales para investigar en el Derecho. *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, 14, 317-358. Recuperado de <http://www.rtfed.es/numero14/11-14.pdf>

Vallaes, F., De la Cruz, C. & Sasia, P. (2009). *Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos*. México: Banco Interamericano de Desarrollo-McGraw-Hill Interamericana. Recuperado de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35125786>.

Witker, J. A. (2008). Hacia una investigación jurídica integrativa. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado. Instituto de Investigaciones Jurídicas*, 122, 944-964. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/bmd/article/view/10754/10082>

Zapata, G. (2006). La investigación jurídica aplicada enfocada a las realidades jurisdiccionales. Exigencia académica y social para los posgrados en Derecho. *Academia. Revista sobre Enseñanza de Derecho*, 4 (8), 307-315. Recuperado de [http://www.Derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/08/la-investigacion-juridica-aplicada-enfocada-a-las-realidades-jurisdiccionales.pdf](http://www.Derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/08/la-investigacion-juridica-aplicada-enfocada-a-las-realidades-jurisdiccionales.pdf).

Zolezzi Ibarcena, L. (2010). La responsabilidad social en la formación de los abogados. *Derecho PUCP Revista de la Facultad de Derecho*, 65, 251-261. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/Derechopucp/article/view/3151>

### El ABP como técnica didáctica para el curso de metodología: Una experiencia con estudiantes de Derecho en Puebla

Federico Pablo Vázquez García<sup>1</sup>

#### Resumen

Este trabajo tiene como principal objetivo reportar la experiencia del Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica, empleada en el curso Métodos y Técnicas de Investigación en las Ciencias Sociales, llevado a cabo con 37 estudiantes de Segundo Cuatrimestre de la Licenciatura en Derecho, en Modalidad Semiescolarizada, en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, cuyo sistema educativo se apoya en el Modelo Universitario Minerva. El Aprendizaje Basado en Problemas se sustenta en diversas corrientes teóricas sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, pero de manera particular en la teoría constructivista, la cual facilita no sólo la adquisición de conocimientos, sino el desarrollo de habilidades y actitudes vinculadas con la sociedad. Se incluye la descripción de la organización del curso considerando diversas fases en movimiento entre la realidad y la teoría de manera dialéctica, algunas experiencias del curso, así como los aprendizajes esperados en los estudiantes. También se aportan ejemplos de los subproductos que condujeron a los productos y resultados del proceso vivido por cada estudiante. Las conclusiones apuntan a que la técnica didáctica empleada produce diversos efectos en los estudiantes: los motiva en la investigación, los ayuda a desarrollar habilidades y actitudes, les permite identificar la importancia de la metodología y la interdisciplinariedad de los problemas que muchas veces se presentan como algo exclusivo del Derecho y les permite contribuir en la sociedad. En suma, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) les ayudó a darle sentido a lo aprendido y ver su utilidad en su vida cotidiana.

#### Palabras clave

*Aprendizaje basado en problemas, técnica didáctica, metodología.*

<sup>1</sup>Abogado Notario y Actuario, y Maestro en Ciencias Políticas por la Universidad Autónoma de Puebla. Revisor y asesor de Protocolos de Investigación y Tesis en la Universidad del Desarrollo. Profesor-Investigador en Facultad de Derecho en la Universidad Autónoma de Puebla en diversas modalidades. Estudia Doctorado en Sociología.

## Justificación teórica desde la vivencia

Coincido con Rué (2011) y comparto mi experiencia. Soy abogado de formación y aprendí a memorizar contenidos jurídicos. Estuve a punto de reprobarme por olvidar signos de puntuación. No saber memorizar era una desventaja y se calificaba de mal estudiante. Todo lo sabía el profesor; y el estudiante, poco o nada. El primero asistía a enseñar; el segundo, a aprender. El primero aprendía leyendo y el segundo memorizando verdades ‘aparentemente’ absolutas, pues nadie refutaba. El profesor se dirigía a la pizarra; el estudiante, a su cuaderno. Un estudiante pasivo y sin historias que contar.

Aprendí muchos conceptos, muchas teorías, muchos preceptos a la par de reformas constantes y de moda. Tomé curso de metodología y sabía de qué trataba la novela o la película revisada, pero no sabía hacer investigación; sabía definir problema de investigación, pero no plantear alguno. No aprendí a diseñar un protocolo de investigación. Sólo sabía responder cuestionarios.

En el tercer cuatrimestre decidí litigar. Esto me produjo confusión y preocupación. Me sentía vacío de conocimiento. Entendí la necesidad de la práctica para comprender la teoría, incluso refutarla. Memorizar la ley empezó a carecer de sentido y advertí que no era necesario ‘repetir’ ideas para aprender, porque aprender no es grabarse ideas, sino entenderlas desde la práctica, desde la vivencia. Resolviendo problemas aprendí Derecho y con la práctica, mi memoria almacenó algunos contenidos jurídicos del mar.

En la década de los 60, la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de McMaster, Ontario (Canadá) optó por abandonar la memorización y sustituir la educación pasiva por la activa apoyada en el Aprendizaje Basado en Problemas (Hernández, 2008; Morales y Landa, 2004), con el fin de dar herramientas útiles al estudiante para su desempeño laboral. Si el Derecho es deber ser, entonces, estamos obligados a seguir el ejemplo. Cometeremos errores, pero nadie es perfecto ni tampoco sabe todo.

El ABP es una metodología centrada en el aprendizaje con un proceso educativo invertido, en lugar de enseñanza-aprendizaje sugiere aprendizaje-enseñanza, de modo que el estudiante aprenda según su hacer, vivir y leer. Todos comparten su conocimiento desde lo vivido y lo leído. Nadie llega a enseñar, sino todos aprenden enseñando. Todos actúan. El profesor es guía y facilitador del aprendizaje y no máquina del conocimiento. No hay verdades exactas ni inexactas, sino anexactas.

El ABP supera el proceso lineal conocimiento-memorización-aplicación con un proceso cíclico y dialéctico, a partir de problemas hipotéticos o reales, cuya solución se vuelve un desafío para el estudiante quien acude a disciplinas ajenas (Ortiz y Tomás), al tiempo que desarrolla diversas competencias (saber conocer, saber hacer y saber ser); y de ser posible, la solución impacta en la vida cotidiana del estudiante.

Según el Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2008), el uso del ABP requiere que los estudiantes dispongan de conocimientos suficientes para construir nuevos aprendizajes y que el contexto favorezca la realización del trabajo. Además, en la planificación se deben prever los objetivos, seleccionar la situación del problema, orientar las reglas y parámetros, establecer los tiempos, considerar sesiones de tutoría.

La técnica didáctica del ABP debe seguir cierta metodología. Morales y Landa (2004) proponen la siguiente:

1. Leer y analizar el escenario del problema
2. Realizar una lluvia de ideas
3. Hacer una lista de aquello que se conoce
4. Hacer una lista de aquello que se desconoce
5. Hacer una lista de aquello que se requiere para resolver el problema
6. Definir el problema
7. Obtener información
8. Presentar resultados ... (se repite el ciclo)

Bajo este orden, el uso del ABP, en el curso que se reporta, tiene doble justificación: mi experiencia como estudiante, ahora docente; y, el enfoque constructivista, fundamento del Modelo Universitario Minerva, de la BUAP, según el cual el aprendizaje humano se construye conforme la mente humana elabora nuevos conocimientos a partir de enseñanzas previas. Propone un estudiante activo capaz de conocer resolviendo problemas desde su entorno.

## Descripción del escenario

La experiencia del ABP que se reporta fue elaborada en Diciembre de 2014 para ser aplicado en el Periodo Académico Primavera 2015 (Enero-Abril), en la asignatura Métodos y Técnicas de Investigación en las Ciencias Sociales. Dicho curso se impartió a estudiantes de segundo cuatrimestre (Generación 2014) de la Licenciatura en Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en la modalidad semiescolarizada del Modelo Universitario Minerva, cuyo objetivo es asegurar una educación de calidad, con vinculación social para el desarrollo regional.

En esta experiencia educativa participaron 37 estudiantes (26 mujeres y 11 hombres), cuyas edades oscilaban entre los 19 y 46 años, con trayectorias personales y académicas distintas; muy pocos estaban dedicados exclusivamente al estudio, pues la mayoría trabajaba. Otro dato interesante fue que unos pocos poseían otra licenciatura o contaban con maestría como antecedente, según la información aportada por cada estudiante en su presentación en el curso.

En cuanto al uso de la plataforma, cada estudiante, al momento de su ingreso, recibe un curso de capacitación impartido por la DGIE de la BUAP; además, el curso en cuestión se imparte en el segundo cuatrimestre de la licenciatura. Es decir, el conocimiento previo y el manejo de la plataforma durante un cuatrimestre facilitaron las actividades en la plataforma *Blackboard* para el proceso de aprendizaje-enseñanza.

En general, la Plataforma Instrucciona *Blackboard* o *Learning Management System* (LMS) es un espacio o ambiente virtual de aprendizaje para impartir asignaturas de programas semiescolarizados y a distancia de la BUAP. Este sistema de *e-learning* permite gestionar contenidos y dar seguimiento al aprendizaje de los estudiantes de nivel superior.

Aunque no reemplaza al salón de clases, sí es útil para gestionar y facilitar el aprendizaje a distancia (Soriano) desde el área de contenido (previamente creada por el facilitador), la cual sirve para concentrar el material del curso (textos, documentos, archivos, sitios web, pruebas, actividades, archivos multimedia); así como, para crear, vincular y administrar el menú (DGIE).

También son importantes las herramientas de comunicación, de colaboración y de evaluación. Las primeras consisten en anuncios, correo electrónico, mensajes, blog, tablero de discusión y wiki. Las de evaluación comprenden la de actividades, la de *safeassignment* (detectar el plagio), la de autoevaluación y evaluación de pares, así como la de exámenes y cuestionarios (con preguntas abiertas). Además, posee un Centro de Calificaciones para calificar y retroalimentar a los estudiantes, autorizarles intentos adicionales en las actividades e identificar a los estudiantes en riesgo de recurso en el Centro de Retención Escolar.

## Diseño del Curso de Metodología

Desde 2005, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) ofrece las licenciaturas en Administración de Empresas, Contaduría Pública, Comunicación y Derecho, en dos modos alternos a la forma presencial: semiescolarizada y a distancia, a fin de ampliar el acceso a ciertas profesiones sin desatender la calidad (Fueyo, 2014) e incorporar diversos sujetos a los procesos educativo en el contexto laboral demandante (Vázquez), según las Conferencias Mundiales sobre la Educación para Todos (UNESCO, 1990) y sobre la Educación Superior (UNESCO, 2009).

Las tecnologías de la información y comunicación son fundamentales en el tiempo, distancia, espacio y traslación. Las plataformas educativas se centran en la autogestión y son útiles para ampliar la cobertura en la educación profesional. Por esto, la plataforma *Blackboard* aparece como medio para ofrecer educación superior a distancia y semiescolarizada, en cuatro profesiones; entre ellas Derecho, para el cual se hizo el diseño del curso *Métodos y Técnicas de Investigación en las Ciencias Sociales*, objeto del presente reporte.

El curso en cuestión es visto como materia de relleno porque es de tronco común y porque rara vez se muestra su utilidad; esto se 'agrava' en un sistema semiescolarizado. En tales condiciones, el propósito del diseño fue invertir tal percepción: aprender metodología, con apoyo de la tecnología, desde problemas de la vida cotidiana del estudiante y empleando información tanto jurídica como de otras disciplinas.

El objetivo general del programa del curso propone conocer y utilizar las herramientas metodológicas y técnicas de investigación de las ciencias sociales, encaminadas a desarrollar y capacitar al estudiante en el análisis y utilización de los diversos métodos de investigación científica.

El diseño y la ejecución del curso fueron planeados como un taller, donde el estudiante no se limita al análisis y discusión de textos, sino que realiza actividades orientadas desde su entorno diario, sin apartarse de su formación profesional.

El propósito no sólo consistió en usar herramientas metodológicas y técnicas de investigación, sino además elaborar un protocolo de investigación; se trataba de mostrar al facilitado como actor central y al facilitador como actor secundario; desde la realidad e interpretación del estudiante, no del docente; empleando herramientas tecnológicas en el diseño de las actividades.

En términos generales, se planeó que el estudiante de Derecho observara su vida cotidiana y la vinculara con el Derecho, en una primera fase; luego, hiciera la lectura reflexiva de la referencia bibliográfica de la sesión en cuestión; posteriormente, debía regresar al escenario cotidiano y al uso de la norma jurídica; después de quedar tejidos la teoría metodológica, la vida cotidiana y el conocimiento jurídico, la sesión grupal sería útil para la retroalimentación; esto, independientemente de las relaciones que se generaron entre facilitado-facilitador, facilitado-facilitado, facilitado-sujeto estudiado, vía correo electrónico. En resumen:

1. Estudiante-Vida cotidiana-Licenciatura
2. Estudiante-Teoría
3. Estudiante-Vida cotidiana-Licenciatura
4. Facilitador

No sólo interesaba la metodología, ni limitarse a las herramientas tecnológicas, tampoco reducirse al Derecho, sino integrar los tres componentes; no llegaría a dictar ni enseñar al estudiante, pues se debía aprovechar su vida diaria contextualizada con actores rara vez incluidos.

Bajo estas consideraciones, elaboré el diseño en los términos que siguen, previendo 15 sesiones presenciales para escuchar a mis estudiantes sobre sus dudas, experiencias, inquietudes, quejas, complicaciones, independientemente de la comunicación generada vía electrónica a través de la plataforma *Blackboard*.

El curso quedó organizado en dos campos de las herramientas de la plataforma *Blackboard*: Foros y Blogs. Los primeros, utilizados para la bienvenida de los estudiantes y responder sus dudas, aunque prefirieron el correo electrónico. Los blogs concentraron las actividades de cada sesión, en tres carpetas denominadas: 'Teoría', 'Mi experiencia' y 'Mi primer protocolo'.

El blog 'Teoría' concentró las actividades teóricas consistentes en la revisión y análisis de textos: 'Diferencias y semejanzas', 'Mapa mental', 'Resumen de Bunge' y 'Comparativo de Cohen'. El blog 'Mi experiencia' reunió las actividades vinculadas con el objeto de estudio: 'Diario de campo', 'Elaboración de fichas', 'Problema y justificación', 'Marco teórico y objetivos', 'Mis hipótesis', 'Técnicas e instrumentos', 'Población y muestra' y 'Reporte de investigación'. Estas tareas (teóricas y prácticas) se diseñaron con la herramienta 'Actividades' para elaborar el 'Protocolo de investigación', producto del curso. Por razones de espacio y con fines ilustrativos, reproduzco algunas etapas del proceso de *Construcción del Protocolo de Investigación*, el cual se anexa al final del presente trabajo.

## Enunciación de resultados

1. 35 de 37 estudiantes realizaron sus actividades y acreditaron el curso.
2. Tal vez no se generó un gusto, pero sí un interés del estudiante de derecho por investigar.
3. Relación del método y la técnica con la solución de problemas jurídicos.
4. El uso de la cita textual y la nota en resoluciones judiciales.
5. Relación del derecho con las disciplinas médicas, contables, administrativas, ingenierías, haciendo investigación.
6. Comprensión y explicación jurídica de problemas de su vida cotidiana (laboral, familiar, social) usando metodología.
7. Dieron vida a sujetos y hechos omitidos por la investigación jurídica: pasajeros, apicultores, pequeños deudores, amas de casa, intendentes...
8. Aprehensión y construcción de los conceptos de metodología desde la experiencia del estudiante.
9. Sustitución de la visita a la biblioteca por la consulta de referencias electrónicas confiables.
10. Identificación y diferenciación de legislación, jurisprudencia e instituciones según la naturaleza de caso.
11. Desarrollo de habilidades cognitivas, prácticas y actitudinales.

## Conclusiones

Los aportes de esta experiencia técnico-didáctica son diversos: el ABP se piensa para problemas concretos, pero aquí se desarrolló en un contexto complejo, pues prácticamente se abarcó en todo el curso. Además, se trabajó con casos reales, no hipotéticos. Los estudiantes tuvieron la libertad de elegir el tema de su interés para sentirse cómodos y no me dificultó dar apoyo, es más, aprendí de y con cada uno. Aún no sé si fue un error sugerir muchas lecturas.

## Referencias bibliográficas

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (s.f.). *El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado de <http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/abp.pdf>

Fueyo Hernández, E.M., Gutiérrez Ramírez, K. & León Ochoa, E.M. (2014). Los programas educativos en la modalidad semiescolarizada en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12. Recuperado de <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/viewFile/756/738>

Hernández Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5 (2). Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>

Morales, P. & Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas, *Theoria*, 13, 145-157. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/13.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (5-9 de octubre, 1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Sede de la UNESCO, París. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)

Ortiz Vidal, M. D. & Tomás Tomás, S. (2011). El aprendizaje basado en problemas: un enfoque interdisciplinar de derecho procesal y derecho internacional privado. *V Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas* (Repositorio documental). Recuperado de [https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1704/1/Aprendizaje\\_basado\\_problemas.pdf](https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1704/1/Aprendizaje_basado_problemas.pdf)

Rué Domingo, J., Font, A. & Cebrián, G. (2011). La formación profesional en Derecho mediante el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), *Revista de Educación y Derecho*, 3. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43683/1/596681.pdf>

Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2008). *Aprendizaje Basado en Problemas. Guías Rápidas sobre Nuevas Tecnologías*. Recuperado de [http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje\\_basado\\_en\\_problemas.pdf](http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf)

UNESCO (1990) *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>



## El arte y medio de la historieta como herramienta pedagógica en y para la educación en derecho(s)

*Danilo Caicedo Tapia<sup>1</sup>*

### Resumen

Este texto analiza la utilidad e idoneidad del arte como herramienta pedagógica para el proceso de enseñanza - aprendizaje. De manera específica, de la historieta como expresión artística y medio de masas con características propias, las cuales pueden ser aprovechadas como un recurso eficaz y eficiente, atractivo y novedoso a emplearse en la educación en Derecho y particularmente en la educación en y para los derechos humanos.

### Palabras clave

*Metodologías de enseñanza, arte, historieta - comic, derecho, derechos humanos.*

---

<sup>1</sup>Abogado por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Máster y Diplomado en Derecho Constitucional por la Universidad Andina Simón Bolívar - Ecuador, Doctorando y Máster Universitario en Estudios Avanzados en Derechos Humanos en la Universidad Carlos III de Madrid. Profesor e Investigador en la Universidad Andina Simón Bolívar - Ecuador.

## Redimensionando la Educación Jurídica

Quiero comenzar con una reflexión del Profesor Eusebio Fernández (2006), quien sostiene que “[s]i se trata de enseñar valores morales, para así consolidar la cultura cívica que exige una sociedad democrática, no es buen consejo hacerlo de manera dogmática e impositiva, sino crítica y dialogante” (p. 48).

Con este pensamiento en mente, los profesores que enseñamos Derecho nos encontramos ante una encrucijada, seguir enseñando nuestras asignaturas de la misma forma que han sido enseñadas por más de cinco siglos en Europa y América Latina, una enseñanza que como indica Salamanca (2016), generalmente se ha caracterizado por ser dogmática, magistral, acrítica, vertical, pasiva y exclusivamente racionalista; o podemos buscar caminos inexplorados, utilizar otras metodologías y herramientas que transmitan conocimientos de forma efectiva, que a su vez motiven y conmuevan, desarrollen lo racional y lo emocional. Como un proceso integral, potencien la participación activa y crítica de los estudiantes y fomenten la responsabilidad y el involucramiento en el cambio social. Todo esto como alternativas acordes con nuestra forma de organización social (Caicedo, 2014).

Partiré de una afirmación: en Europa y América, el Estado de Derecho, la democracia y los derechos humanos, conforman el trípode en el cual se asienta nuestra organización social. Un auténtico sistema al cual, la educación debería corresponder en forma y fondo, además de servir como medio principal para el fortalecimiento del trípode al que me he referido.

Si nos tomamos en serio a la educación bajo el paraguas de la democracia, los derechos humanos y el Estado de Derecho, será necesario redimensionarla. En primer lugar, la educación deberá ser entendida de forma más ambiciosa y compleja, como el proceso participativo por el cual la persona sobre la base del diálogo y la discusión entre iguales, se desarrollará intelectual y moralmente de forma individual pero como parte del todo social, con el objeto de lograr una convivencia armónica y pacífica (Camps, 1990).

En segundo lugar, la educación no deberá ser entendida como escolarización; es decir, el proceso de socialización no comienza ni termina en el microcosmos del aula y la institución académica, sino que el aprendizaje involucrará un macrocosmo que comprende todo nivel de relación colectiva y socialización, ampliando el entorno sobre el cual adquirimos responsabilidades (Amnistía Internacional, 2011).

En tercer lugar, la educación deberá integrar dos facetas; una *educación en* conocimientos, en la transmisión de información, en el aprendizaje de teorías y conceptos para el desarrollo del individuo y de la sociedad, pero también una *educación para* el desarrollo de las actitudes y aptitudes necesarias como persona que forma parte del género humano y como ciudadano de un Estado (Jares, 2002).

En cuarto lugar, implica la reconfiguración de la relación profesor y alumno. El vínculo entre sujetos del conocimiento debe establecerse horizontalmente. El profesorado no debe ser visto más como un sujeto privilegiado poseedor de todo el conocimiento, sino como un facilitador del aprendizaje. El proceso educativo así entendido, se asemeja a un flujo continuo de conocimientos, principios y valores, que discurre en varias direcciones (Freire, 2016/1970).

Esta visión ampliada de lo educativo se diferencia diametralmente del adoctrinamiento, entendido según la Real Academia Española (2016) como el acto de “inculcar ideas o creencias” o la mera instrucción docente de conceptos que el alumno debe aprender mecánica y acríticamente para un rol o actividad. El adoctrinamiento es incompatible con un Estado de Derecho; y se identifica con los regímenes antidemocráticos y totalitarios.

## Enfoques y Metodologías de la Educación Jurídica

La perspectiva educativa planteada requiere una ampliación de los horizontes pedagógicos. Propongo aquí brevemente notas metodológicas que considero útiles para cumplir con la perspectiva educativa que exige un Estado de Derecho. Aclaro que la implementación de estas alternativas pedagógicas no significa eliminar la *clase magistral* pero si implica no depender de ella de forma exclusiva y excluyente, entraña también reinterpretarla. En tal sentido, Rivaya (2006, pp. 19-20) explica que “debe condenarse la clase magistral aburrida, poco creativa y abstracta”, siendo esencial la motivación y la participación del alumnado.

Partiré afirmando que el Derecho en cualquiera de sus facetas tiene un alto contenido humanista. El Derecho en general debe ser entendido como un instrumento de la gente al servicio de la gente. Las principales aversiones de lo jurídico precisamente ocurren cuando ignoramos su origen y contenido social. En correspondencia, plantearé dos enfoques relacionados y complementarios.

Primero, el ‘enfoque socio-afectivo’ (Jares, 2002; Cascón, 2001) pretende rescatar el papel de las emociones en el proceso del conocimiento entendiendo a lo emotivo como una fuente y componente del pensamiento, al igual que la razón. Algo que numerosos intelectuales han planteado: (Aristóteles, 1970 [IV AC]; Adam Smith, 2013 [1759]; Maturana & Varela, 2003/1984; Nussbaum, 2008).

En este enfoque el docente deberá transmitir información, pero relacionándola con emociones y sentimientos. Con este objetivo, se utilizarán distintas metodologías y herramientas que pongan su énfasis en desarrollar en el alumnado el razonamiento moral, pero sobre todo la imaginación empática (Nussbaum, 1997). La *empatía* es entendida como la capacidad cognitiva de todo ser humano para vivir, sentir y pensar desde *el otro*. Comprende un acercamiento intuitivo personal o en propia piel mediante un ejercicio imaginativo serio y de reflexión vívida, sensible e inmediata de la condición y situación de un tercero que nos resultaba desconocido (Hunt, 2009).

Segundo, el ‘enfoque desde y para la acción’ (Jares, 2002; Tuvilla, 2006) parte de la necesidad de personalizar la educación, o en otras palabras, de contextualizar a la educación en y para los derechos humanos en el entorno en el cual se imparte, buscando la conjunción de lo cognitivo y lo afectivo mediante un proceso didáctico que se asemeja a una técnica de dramatización o representación.

El proyecto desde y para la acción no podrá limitarse a la mera observación del contexto actual, sino que deberá fundamentarse en el pasado y luego centrarse en una visión a futuro sobre lo que podría ocurrir, y cómo esa realidad proyectada podría transformarse hacia un régimen, en el cual los derechos sean debidamente respetados y protegidos. El proceso de involucramiento y crítica cobra sentido y puede ser entendido, si empezamos por discutir nuestro contexto social con realismo, pero concibiéndolo como transformable, lo cual requiere del convencimiento en un proyecto y la posibilidad de acción.

Los dos enfoques mencionados deben traducirse en metodologías participativas, entendiendo por estas al conjunto de métodos y técnicas que ven al alumno como un sujeto activo, como un ser humano pleno y como un agente de cambio de la realidad. De acuerdo a Amnistía Internacional (2001, p. 12) se busca “implicar, motivar, inspirar y empoderar a las personas participantes para que emprendan acciones individuales y colectivas sostenidas, como resultado directo de los procesos de reflexión y análisis en que el alumnado toma parte”.

Entre las principales metodologías participativas según la Organización de las Naciones Unidas (1994), se encuentran el taller, los grupos de trabajo, las conferencias acompañadas de análisis, los estudios de caso, las deliberaciones de grupo, la mesa redonda, las reuniones de reflexión e intercambio de ideas, la dramatización, la simulación y los juegos de roles, el aula invertida, las visitas de campo, la utilización de ayudas visuales y/o auditivas acompañadas de discusión. Una vez que contamos con los enfoques y las metodologías es necesario escoger herramientas afines.

## El Arte y la Historieta: Herramientas Pedagógicas de la Educación Jurídica

El arte es una actividad humana que reúne elementos éticos, estéticos y comunicativos; que manifiesta conceptos y emociones a la vez; que comunica formal y sustancialmente una visión particular del mundo (Tuvilla, 2006). Así entendido, el arte es un importante componente de una noción mucho mayor y compleja como es la cultura, siendo esta el conjunto de conocimientos y prácticas identitarias de determinado grupo humano. Tanto el arte como la cultura son un reflejo descriptivo de la sociedad, pero también son un importante elemento prescriptivo para la transformación de su entorno.

La función descriptiva del arte consiste en representar la realidad, transmitir al público un mensaje del presente hacia la posteridad, registrar una idea de una determinada época y lugar, pero con la particularidad de que dicha información se comunica mediante el uso de una forma estilizada, y de diversas técnicas que tienen la potencialidad de generar reacciones cognitivas y emocionales: amor u odio, compasión o indiferencia, frialdad o calidez, serenidad o agitación. Una gama ilimitada de razonamientos, emociones y sensaciones.

Ahora, desde lo prescriptivo el arte podrá manifestar una idea sencilla o compleja desde la fantasía, la imaginación y la utopía, proponiendo un mundo posible, cercano o lejano, anunciando, advirtiendo, proponiendo un escenario deseable o indeseable. Obligando al lector o espectador a cuestionarse su realidad, en comparación con una representación artística que interpreta esa realidad.

Esta capacidad del arte para representar y cuestionarse lo humano, lo social y lo individual, para manifestar una idea y transmitirla de manera efectiva y atractiva, hace que sea evidente el poder considerarle como una útil técnica de comunicación social, pero sobre todo, como una valiosa herramienta metodológica en lo educativo.

Independientemente que utilicemos un medio artístico que se base en la palabra o en la imagen, o en los dos como en el caso de la historieta, el mensaje se ve provisto de manera eficaz de un conjunto de elementos estéticos que aprovechan indistintamente lo cognitivo y lo emotivo. Esto convierte al arte en un instrumento ético, útil para comunicar ideas de importancia, superando además barreras culturales, idiomáticas y simbólicas, en razón de sus características pedagógicas que facilitan la presentación de contenidos complejos de manera atractiva y amigable.

Cabe aclarar que el potencial del arte como medio de expresión de ideas y herramienta educativa debe analizarse en concreto tomando en cuenta los elementos éticos y estéticos de una obra artística en específico, además se hace necesario destacar que el potencial de esta herramienta no radica en el arte en sí mismo sino principalmente en el receptor de la obra y las distintas lecturas que pueda realizar. Por esta razón, como lo señalan Fernández-Gil y Ramiro-Avilés (2014), cobra mucha importancia la habilidad del profesor para provocar y guiar la lectura e interpretación.

Ahora bien, es necesario hacer algunas precisiones, al referirme a la historieta (en español) o *comic* (en inglés), aludiré a la expresión artística y medio de masas, que haciendo uso de una narrativa propia, con sus propias reglas y convenciones, transmite información mediante el uso complementario de imagen y palabra, guiando y motivando una determinada respuesta del lector. Dentro del comic o historieta encontramos un amplio margen de representaciones gráficas que van desde la caricatura o comic strip a la novela gráfica o graphic novel.

Cuando digo que la historieta es un *arte* o una *forma de expresión artística*, deseo resaltar su carácter creativo, pero sobre todo su naturaleza estética, que puesta al servicio del autor, la técnica artística y ciertas convenciones propias, permite que este sea un instrumento ético no solo propicio sino privilegiado para la transmisión de ideas, así como también para provocar una gama de reacciones, sentimientos y sensaciones en el lector. Al igual que lo hacen otras artes como la literatura, el cine, la pintura o el teatro.

Al referirme a la historieta como *medio*, mi intención es poner énfasis en ella como *medio de comunicación masivo*, dirigido a un número indeterminado de personas, en términos de Umberto Eco (2011, pp. 193-196), una *auténtica industria* que constituye un *medio de masas* al igual que lo es la televisión, la radio y la prensa escrita, distinguiéndose de estos, por sus elementos particulares tanto en su creación, producción, distribución y exhibición.

Conjuntamente a la capacidad ética y estética propia de toda expresión artística para transmitir conceptos y emociones, deseo destacar cómo la historieta utiliza dos medios coordinados para transmitir un mensaje. Estos medios son la imagen y la palabra. Respecto a la palabra, sobra insistir en su utilidad para el proceso de enseñanza - aprendizaje. La palabra es la base casi excluyente en la que se basa la educación formal.

En cuanto a la imagen, distintos autores rescatan su papel esencial, así Rudolf Arnheim (1986 [1969]), pone énfasis en el pensamiento y el lenguaje visual como proceso por el cual lo cognitivo y lo emocional se relacionan y entremezclan. Añade que además existen ciertos contenidos que son más fáciles de percibir y asimilar por medio de imágenes esto en razón que nuestro proceso neuronal interno se basa en imágenes. Es por esto que señala que el arte gráfico es uno de los instrumentos básicos para el razonamiento.

La historieta además de utilizar técnicas de la literatura y la pintura, usa otras herramientas que le son propias. Por ejemplo la encapsulación, que es la selección por el artista de las imágenes precisas para avanzar en la historia y el proceso de clausura, a través del cual el cerebro humano conecta imágenes secuenciales y completa información, es por ello que podemos leer con facilidad una historieta aunque antes no hayamos leído una, y es por esto que podemos ‘devorar’ sus páginas a una mayor velocidad (McCloud, 2009; Duncan & Smith, 2013).

Otra de las ventajas que anoté previamente, es la capacidad del arte para lograr la *empatía* del lector. Esta potencialidad se ve fortalecida en la historieta por la asociación de la palabra y la imagen. Como señala Robles

(1992), el proceso empático permitirá una comprensión superior de determinados ‘criterios morales de especial relevancia’, siendo el caso de la dignidad humana, la libertad, la igualdad y la solidaridad, los cuales se constituyen en valores y principios esenciales para la convivencia y el Derecho.

Además del proceso empático, debo señalar otro proceso de importancia. La *sinestesia* (McCloud, 2009) que puede ser definida como la capacidad humana intrínseca, de la cual la historieta se aprovecha para involucrar varios sentidos del lector; directamente, la vista y el tacto; e indirectamente, el gusto, el oído y el olfato. Esto permite ubicar, guiar y envolver al lector de forma personal en un entorno imaginativo que podrá experimentar vívidamente y del cual podrá sacar sus propias conclusiones.

Señalar finalmente que este arte y medio se encuentra en constante desarrollo y evolución. Sobre todo con el *boom* del Siglo XX y que se mantiene mundialmente hasta nuestros días. Consecuencia de aquello, el profesorado dispone de un amplísimo repertorio de autores, géneros y tendencias para su uso como herramienta educativa garantista, reivindicativa y emancipatoria.

## Referencias bibliográficas

- Amnistía Internacional (2011). *Manual de Facilitación. Guía para el Uso de Metodologías Participativas en la Educación en Derechos Humanos*. Madrid, España: Amnistía Internacional.
- Arnheim, R. (1986/1969). *El pensamiento visual*. Barcelona, España: Paidós.
- Aristóteles. (1970/IV AC). *La Poética*. Caracas, Venezuela: Ediciones de la Biblioteca.
- Cascón, F. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona, España: Unesco.
- Caicedo, D. (2014). *Cómic: una herramienta metodológica de la educación en y para los derechos humanos*. Madrid-Getafe, España: Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado de <http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/19892>
- Camps, V. (1990). *Virtudes Públicas*. Madrid, España: Espasa-Calpe.
- Duncan, R & Smith, M. (2013). *The power of comics: history, form & culture*. New York, EEUU: Bloomsbury.
- Eco, U. (2011/1965). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona, España: Liberdúplex.
- Fernández, E. (2006). La cultura cívica y los derechos humanos. En S. Ribotta, (ed.) *Educación en derechos humanos: la asignatura pendiente*. (pp. 45-50). Madrid, España: Dykinson.
- Fernández Gil, M. J. & Ramiro Avilés, M. A. (2014). Derechos humanos y cómic: un matrimonio est-éticamente bien avenido. *Revista Derecho del Estado*. , 32, 243-280.
- Freire, P. (2016/1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Hunt, L. (2009/2007). *La Invención de los Derechos Humanos*. Barcelona, España: Tusquets.
- Jares, X. (2002). *Educación y Derechos Humanos: Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid, España: Popular.
- Maturana, H. & Varela, F. (2003/1984). *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- McCloud, S. (2009/1993). *Entender el cómic: el arte invisible*. Bilbao, España: Astiberri.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia Poética*. Santiago de Chile, Chile: Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del Pensamiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas (1994). *Plan de Acción de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, 1995 A 2004*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/Decade.aspx>.
- Real Academia Española (s.f.) 'Adoctrinar'. *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=0nj0eYT>.
- Robles, G. (1992). *Los derechos fundamentales y la ética en la sociedad actual*. Madrid, España: Cívitas.
- Salamanca, A. (2016). El fetiche jurídico del capital: expansión imperialista de su hegemonía sistémica a través de los estudios de derecho. En Freitas, L. & Feitosa, E. (orgs) *Marxismo, Realismo e Direitos Humanos* (pp. 324-402). João Pessoa: PB-BR.
- Tuvilla, J. (2006). Educar para la ciudadanía democrática: experiencias internacionales y nacionales. En S. Ribotta, S. (ed.) *Educación en derechos humanos: la asignatura pendiente* (pp.205-262). Madrid, España: Dykinson.

## **Tema 4**

---

# **Estrategias didácticas para la enseñanza del Sistema Penal Acusatorio**





## Fortalecimiento de escuelas de Derecho: experiencia exitosa de enseñanza del sistema penal acusatorio

José Rogelio Contreras Melara<sup>1</sup>

### Resumen

A partir del crecimiento exponencial de las escuelas de Derecho en México y de la falta de actualización de procesos de enseñanza, así como de planes y programas de estudio, el Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, A.C. (CEEAD) desarrolló un programa para fortalecer a estas instituciones académicas en las áreas mencionadas.

Uno de los componentes de dicho programa fue la elaboración de tres manuales cuyo objetivo es ser un referente para que las escuelas de Derecho mexicanas formen a quienes en el mediano y largo plazo serán los operadores del sistema de justicia penal. Los manuales se sustentan en un enfoque pedagógico basado en competencias que responden al contexto del nuevo sistema de justicia penal acusatorio.

Estas publicaciones, junto con otros materiales diseñados *ad hoc* para el fortalecimiento de las instituciones de educación superior, se han entregado a 1,727 profesores de 622 escuelas de Derecho de las 32 entidades federativas de la república mexicana. Su distribución es parte de una estrategia educativa que incluye capacitación, conferencias y asesoría curricular.

Escritos en el 2011, los manuales del profesor para la impartición de asignaturas del sistema penal acusatorio se presentaron al público en la Feria Internacional del Libro Monterrey en el 2014, y desde un año antes, la Secretaría Técnica del Consejo de Coordinación para la Implementación del Sistema de Justicia Penal les reconoció como una de sus estrategias para apoyar a las escuelas de Derecho mexicanas.

### Palabras clave

*Educación, derecho, sistema penal acusatorio.*

<sup>1</sup> José Rogelio Contreras Melara, responsable de capacitación del Programa Reforma de Justicia del Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho (CEEAD); maestro en MASC y mediador por el Centro de Métodos Alternos de Solución de Conflictos del Poder Judicial del Nuevo León, todas instituciones mexicanas. Contacto: rogeliocm@ceead.org.mx

## Introducción

En 2008, México reformó su sistema de justicia penal y estableció uno acusatorio, mismo que se implementó en forma gradual. A partir de 2016 funciona completamente en todas las entidades federativas. Algunas características de este sistema son la incorporación de la oralidad como medio de comunicación en el proceso y la justicia consensuada como forma de solución de conflictos.

Pasados dos años de la expresada reforma, los esfuerzos para su instauración se concentraban en los operadores de justicia, y se carecía de una estrategia dirigida a las escuelas de Derecho, que son las formadoras de los futuros operadores de justicia.

La urgencia de tener una estrategia enfocada a las escuelas de Derecho la revelan algunos datos: “durante los últimos 20 años una escuela de Derecho ha surgido semanalmente, promedio que se incrementó en los últimos años a tres escuelas por semana, y para el ciclo 2013-2014 se había alcanzado la cifra de 1 608” (Pérez Hurtado y Escamilla Cerón, 2014, p.1). De acuerdo a cifras otorgadas al autor por la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública, desde 2011 se expiden más de 35 000 cédulas profesionales al año para egresados de Derecho. No obstante, su crecimiento exponencial, la enseñanza requiere mejoras. En general, las escuelas de Derecho cuentan con planes de estudios cuyos contenidos no están acordes a la realidad laboral que enfrentarán sus egresados en torno al sistema acusatorio, además sus profesores privilegian el conocimiento teórico y utilizan preponderantemente la exposición como técnica didáctica. (ABA ROLI, 2011).

¿Cómo apoyar, entonces, a las escuelas de Derecho en la enseñanza de los contenidos que el sistema penal acusatorio requiere? La respuesta que el Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, A.C. (CEEAD) brindó al planteamiento inicial, consistió en un programa para fortalecer a las escuelas de Derecho, a partir del cual se desarrollaron, entre otros componentes, tres manuales para la enseñanza de asignaturas del sistema penal acusatorio, dirigidos a profesores de la Licenciatura de Derecho. Estas publicaciones son las primeras que una institución de la sociedad civil mexicana diseña con el objetivo de ser un referente en el tema para que las escuelas de Derecho impartan sus clases.

## Programa de fortalecimiento de las escuelas de Derecho para el nuevo sistema de justicia penal

El CEEAD es un centro de investigación sobre la enseñanza y el ejercicio profesional del Derecho, que tiene por misión transformar la educación jurídica. Desde el 2010, desarrolla el *Programa de fortalecimiento de las escuelas de derecho para el nuevo sistema de justicia penal*, el cual tiene cuatro líneas de acción: a) diseño de literatura especializada sobre el sistema penal acusatorio; b) capacitación de profesores de las escuelas de Derecho; c) asesoría curricular para la incorporación de asignaturas del sistema acusatorio en los planes de estudios; y d) elaboración de un examen diagnóstico para la evaluación de conocimientos sobre el sistema penal acusatorio. Dentro de la literatura diseñada por el CEEAD se encuentran los manuales del profesor para las materias de Derecho procesal penal en el sistema acusatorio, Técnicas de litigación oral y Métodos alternos de solución de controversias y salidas alternas al proceso penal, los cuales cuentan con dos ediciones; la primera en 2011 y la segunda en 2015. La reforma constitucional de seguridad y justicia de 2008 sustituyó el modelo de justicia penal imperante por uno acusatorio, instaurando nuevas reglas de procedimiento penal. Entre los cambios más emblemáticos se encuentran: la oralidad como medio de comunicación para quienes actúan en un proceso y los métodos alternos de solución de conflictos como medio de finalización. De ahí que el CEEAD considerara estratégico fortalecer la enseñanza en las escuelas de Derecho a través de este programa; mismo que a lo largo de su desarrollo ha contado con el apoyo de: MSI/USAID, ABA ROLI, el gobierno de Canadá y USAID.

## Manuales del profesor para la impartición de asignaturas del sistema penal acusatorio

Estos manuales, diseñados para la impartición de clases en la Licenciatura de Derecho, llenaron un hueco en las escuelas que carecían de estas materias en su plan de estudios, al tiempo que actualizaron los contenidos de las que sí las impartían. Su contenido combina un enfoque jurídico con uno pedagógico y, en el caso del de Métodos alternos de solución de controversias y salidas alternas al proceso penal, uno multidisciplinar, a fin de que los estudiantes de Derecho comprendan las bases normativas, reflexionen estos contenidos y apliquen algunas habilidades requeridas en su práctica. Los manuales presentan un abanico de temas que las escuelas de Derecho pueden adoptar, ampliar y/o mejorar.

### Diseño y estructura de los manuales

Estas publicaciones son producto de un trabajo colaborativo, en el cual su autor interactuó con distintos especialistas.<sup>2</sup> Los manuales se componen de 16 sesiones, de las cuales 12 son contenidos de clase y cuatro son exámenes, que incluyen sus respuestas. Se presentan 271 reactivos entre: problemas, preguntas directas, análisis de videos y actividades de simulación. Entre los tres manuales se presentan siete casos para su análisis, reflexión y simulación.

La estructura de cada sesión sigue el modelo que el CEEAD da a cada uno de sus manuales del profesor<sup>3</sup>, y comprende cuatro partes:

1. Actividad introductoria: ubica al estudiante en el tema que se desarrollará, con preguntas de reflexión, ejercicios individuales o colaborativos que disponen al estudio para la sesión de clases,
2. Marco teórico: el contenido propiamente dicho de las clases –en esto los manuales se asemejan a un libro
3. Ejercicios prácticos: las actividades didácticas que los estudiantes deberán desarrollar para poner en práctica los conocimientos adquiridos,
4. Lecturas de preparación y actividad de enlace: la tarea que el profesor asigna a los estudiantes para la siguiente clase. Está previsto que cada sesión dure 150 minutos.

### Sustento y contenido

En lo concerniente al aspecto pedagógico, los manuales se apoyan en un modelo por competencias que propone técnicas didácticas para que el profesor propicie en el estudiante la adquisición de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes. En lo relativo a sus contenidos, sus principales sustentos son Baytelman y Duce, Montes, Jiménez, Solanilla y Reyes y el modelo de negociación harvariano de Fisher, Ury y Patton. Mientras que la normativa que sirvió de base fue, primordialmente, el Código Nacional de Procedimientos Penales y la Ley Nacional de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en Materia Penal, aunque también se alude a distintas leyes para ampliar temas, hacer comparaciones o ejemplificar.

Los manuales comprenden temas básicos en orden secuencial para que el estudiante vaya de lo general a lo particular. A continuación se presentan los temas del manual de Técnicas de litigación oral.

<sup>2</sup> El grupo de especialistas está constituido por pedagogas y abogados. En el primer rubro están: Rosalba González Ramos, Guadalupe Chávez Ramírez y Concepción Romo Anguiano; y en el segundo: René Christian Licona Vázquez, Julio César Balandrán Guajardo, Rubén Cardoza Moyrón, Luis Fernando Pérez Hurtado, Jorge Arturo Gutiérrez Muñoz, José Luis Pecina Alcalá y Carla Pratt Corzo.

<sup>3</sup> La estructura de las sesiones fue ideada por Luis Fernando Pérez Hurtado, director general del CEEAD.

**Tabla 1. Contenidos del manual de Técnicas de Litigación Oral**

Sesión	Tema
1	Introducción al proceso penal acusatorio
2	Retórica y comunicación
3	La argumentación
5	Las salidas alternas al proceso penal y la negociación
6	La audiencia inicial
7	La audiencia intermedia
9	La teoría del caso
10	Los alegatos iniciales
11	El interrogatorio directo
13	El contrainterrogatorio
14	Las objeciones
15	Los alegatos finales

Nota: las sesiones 4, 8, 12 y 16 son de exámenes

## Competencias

Los manuales presentan una competencia genérica; por ejemplo, en el de técnicas de litigación oral, consiste en conocer y aplicar las técnicas idóneas para desenvolverse e interactuar de manera pertinente en las audiencias de proceso penal acusatorio como alguna de las partes procesales. Cada sesión presenta sus competencias específicas. He aquí algunas del manual de derecho procesal penal en el sistema acusatorio.

**Tabla 2. Competencias del manual de derecho procesal penal en el sistema acusatorio**

Sesión	Competencias específicas
1	Conoce los diversos sistemas penales
2	Identifica la normativa que regula a los sujetos procesales e intervinientes, así como sus derechos, obligaciones y funciones
3	Distingue los actos procesales, y las fases y características de la investigación
5	Pone en práctica los principios que rigen a las medidas cautelares
6	Describe el procedimiento de las salidas alternas al proceso penal y los impactos que tienen en el proceso
7	Define en qué consisten la audiencia inicial, la intermedia, la audiencia de juicio oral, la audiencia de individualización de la pena y quienes son los intervinientes en cada una de ellas
9	Distingue las actuaciones comprendidas en la etapa investigación inicial y complementaria
10	Distingue las actuaciones comprendidas en la etapa intermedia del proceso
11	Distingue las fases que componen la etapa de juicio oral
13	Identifica la teoría del caso, las técnicas fundamentales para la exposición de la misma y las técnicas de litigación en el juicio oral
14	Distingue la relación que existe entre la prueba con las distintas etapas del proceso
15	Distingue y aplica los recursos que brinda la normativa procesal

Nota: las sesiones 4, 8, 12 y 16 son de exámenes

## Planeación pedagógica

Al inicio de cada sesión se presenta una tabla de planeación pedagógica, que indica los aspectos que el profesor debe considerar para desarrollar su clase. Estos son: a) competencias específicas: es decir los conocimientos, destrezas y habilidades que el estudiante debe adquirir en cada sesión; b) indicadores de competencias: por éstas se entienden los estándares o guías que relevan que los estudiantes han adquirido las competencias de esa sesión; c) actividades de enseñanza-aprendizaje sugeridas: constituyen las actividades que desarrollan profesor y estudiantes, para que el primero facilite el conocimiento y los segundos lo hagan suyo; d) técnicas didácticas: son los procedimientos que desarrollan profesor y estudiantes a partir de las actividades de enseñanza aprendizaje; e) evaluación formativa del profesor: son las apreciaciones que realiza el profesor a partir de la participación de los estudiantes en clase; f) evaluación de aprendizaje: son las valoraciones que miden el conocimiento del alumno respecto a los ejercicios que se presentan en la parte práctica de cada sesión y de las sesiones de exámenes. He aquí un ejemplo de tabla de planeación pedagógica del manual métodos alternos de solución de controversias y salidas alternas al proceso penal<sup>4</sup>.

**Tabla 3. Planeación pedagógica de la sesión 5 del manual de manual de métodos alternos de solución de controversias y salidas alternas al proceso penal**

<b>Competencias específicas</b>	Identifica los principios de la mediación y/o conciliación para su aplicación en la práctica profesional	
<b>Indicadores de competencias</b>	Aplica a un caso los principios de la mediación y/o conciliación Comprende la ética del mediador en casos concretos	
<b>Actividades de enseñanza-aprendizaje</b>	<b>Parte 1. Actividad introductoria</b>	<b>Parte 2. marco teórico</b>
	El profesor dirige las siguientes preguntas detonantes, a partir de los principios de las distintas disciplinas jurídicas: ¿Qué principio eligen? ¿En qué materia se encuentra? ¿Un ejemplo de su aplicación es?	1. Los alumnos asignados exponen el tema de los principios de la mediación y/o conciliación 2. El profesor complementa la información del tema expuesto por los estudiantes 3. El profesor proyecta varios videos de casos sobre mediación, y después de cada exhibición plantea la siguiente pregunta: ¿Qué observaciones podemos hacer a esta situación, a la luz de los principios estudiados?
<b>Técnicas didácticas</b>	Círculo de reflexión	Exposición del tema por los estudiantes en una presentación digital Exposición de videos Preguntas y respuestas
<b>Evaluación formativa del profesor</b>	Hace registro de participaciones	Retroalimenta la presentación digital del tema Hace registro de participaciones con base en criterios estipulados: Principio elegido Crítica u observación Cómo podría haberse realizado mejor
<b>Evaluación de aprendizaje</b>	Reporte: resumen de los principios de la mediación y la conciliación	Participación grupal

<sup>4</sup>Para ahondar en los contenidos de la planeación pedagógica, véase González Ramos, Rosalba. (2015). Libro guía del profesor para el desarrollo de competencias pedagógicas para el estudio y práctica del sistema penal acusatorio en las escuelas de Derecho en México, 2ª edición. México: Centro de Estudios sobre la Enseñanza y Aprendizaje del Derecho, A.C.

## Resultados

Algunos de los resultados de los manuales del profesor para la impartición de asignaturas del sistema penal acusatorio como parte integrante del Programa de fortalecimiento de las escuelas de Derecho para el nuevo sistema de justicia penal son:

- Reconocimiento de Setec: desde octubre del 2013 la Secretaría Técnica del Consejo de Coordinación para la Implementación del Sistema de Justicia Penal le reconoce como una de sus estrategias para apoyar a las escuelas de Derecho mexicanas<sup>5</sup>.
- Presentación en la Feria Internacional del Libro Monterrey: en octubre del 2014 la expresada feria brindó un espacio para la difusión de los manuales en la categoría de presentación de libro.
- Apoyo a las escuelas de Derecho: para febrero de 2016 los manuales han impactado a las 32 entidades federativas de la república mexicana, y beneficiado a 1, 727 profesores de 622 escuelas de Derecho, quienes han recibido éstos y otros materiales, diseñados ad hoc para el fortalecimiento de las instituciones de educación superior.

## Conclusiones

Entre las principales lecciones que se originan a partir de estos manuales están:

1. Sinergias entre organizaciones de la sociedad civil y el gobierno: debido a la magnitud de la reforma al sistema de justicia penal, los esfuerzos prioritarios pueden focalizarse en los operadores de justicia. De ahí que la colaboración entre organizaciones de la sociedad civil y gobierno sea vital para apoyar a las escuelas de Derecho.
2. Replicabilidad de proyectos semejantes: debido a que México transita hacia la oralidad en materias como civil y mercantil, es posible replicar un proyecto parecido a esas áreas dado que la metodología de litigación oral tienen bases comunes indistintamente de la materia.
3. Enseñanza de los MASC a partir del sistema penal acusatorio: los países latinoamericanos que aún se encuentran en proceso de implementación del sistema penal acusatorio, pueden valerse de la relevancia que la justicia consensuada tiene en los sistemas acusatorios para propiciar su enseñanza en las escuelas de Derecho.

<sup>5</sup> Para ello Setec y el CEEAD suscribieron el 2 de octubre de 2013 un Convenio Modificatorio al Convenio de Colaboración Interinstitucional acordando actividades como la indicada.

## Referencias bibliográficas

American Bar Association [ABA ROLI]. (2011). *Índice Para la Reforma de la Educación Jurídica para México*. México. ABA ROLI.

González Ramos, R. (2015). *Libro guía del profesor para el desarrollo de competencias pedagógicas para el estudio y práctica del sistema penal acusatorio en las escuelas de Derecho en México*, (2ª Ed.). México: CEEAD.

Pérez Hurtado, L. F. (2009). *La futura generación de abogados mexicanos: estudio de las escuelas y los estudiantes de Derecho en México*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM-CEEAD.

Pérez Hurtado, L. F. & Escamilla Cerón, S. (2014). *Las escuelas de Derecho en México* [infografía]. México: CEEAD.





## Proyecto inocente, enseñanza del sistema penal acusatorio a través de las clínicas jurídicas

Carlos Eulalio Zamora Valadez<sup>1</sup> y José Luis Valdés Rivera<sup>2</sup>

### Resumen

El texto expone la potencialidad del uso de las clínicas jurídicas en la enseñanza del derecho y, específicamente, del sistema penal acusatorio. Además, en el trabajo se exponen las experiencias obtenidas en la primer clínica jurídica de la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Autónoma de Coahuila, en la que los alumnos, asesorados por profesores especialistas en el tema, analizan los casos de mujeres injustamente condenadas a prisión. Lo anterior, tomando como punto de referencia las características de una clínica jurídica dedicada al litigio estratégico.

### Palabras clave

*Clínica jurídica, enseñanza del derecho, sistema penal acusatorio, condenas erradas.*

<sup>1</sup> Maestro en Derecho con Especialización en Litigación Oral por la California Western School of Law (San Diego, California, EE.UU). Investigador adscrito al Centro de Educación Jurídica de la Academia Interamericana de Derechos Humanos (UAdeC).

<sup>2</sup> Maestro en Derecho con acentuación en Sistema Acusatorio Penal por la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Autónoma de Coahuila. Director de Asesoría Jurídica a Víctimas del delito, en la Comisión Ejecutiva Estatal de Atención a Víctimas (Coahuila).

## La clínica jurídica en la enseñanza del derecho

A lo largo de los años, se han implementado diferentes métodos de enseñanza y estudio del Derecho. Sin duda el método que ha prevalecido es la enseñanza teórica del Derecho, en la cual los profesores se ocupan de que el alumno conozca los códigos, las demandas o los contratos, sin necesidad de preocuparse por que el estudiante ponga en práctica esos conocimientos.

No obstante, poco a poco, han venido desarrollándose métodos que buscan superar el tradicional modelo de enseñanza del Derecho. Ejemplo de ello, son aquellos que proponen poner en práctica los conocimientos adquiridos por los estudiantes, siendo uno de esos métodos, la clínica jurídica, cuya principal filosofía es la de aprender haciendo, en la que los alumnos tienen contacto con clientes reales, incluyendo las responsabilidades y experiencias que ello conlleva.

Generalmente, las clínicas jurídicas funcionan con un grupo reducido de estudiantes, preferentemente que estén cursando los últimos semestres de la carrera, a quienes se les hace responsables del estudio y seguimiento de un determinado número de casos reales. Dicho estudio, seguimiento y posterior presentación de los casos siempre es supervisado por uno o varios profesores quienes en todo momento están al pendiente de las dudas y las decisiones tomadas por los estudiantes.

El método clínico, además de desarrollar en los estudiantes un sin fin de valores, como la responsabilidad, la empatía, la disciplina o el liderazgo, permite también que el profesor encargado de la supervisión desarrolle valores y se preocupe más por lo que transmite a los estudiantes, así como la manera en que lo hace.

Otro de los beneficios del método clínico, es que, con su implementación en las facultades o escuelas de Derecho, se estaría cumpliendo con una de las principales responsabilidades de la universidad, el compromiso social. Lo anterior en virtud de que, generalmente, las personas atendidas en las clínicas jurídicas, pertenecen a colectivos sociales vulnerables o desfavorecidos, quienes reciben la asesoría, atención y acompañamiento en su caso, de manera gratuita.

Sin embargo, para lograr el adecuado funcionamiento de una clínica jurídica es necesario que se trabaje en red, apoyándose y coordinándose con asociaciones, universidades u organismos dedicados a la defensa de los derechos humanos, lo cual, además de facilitar el trabajo, permite compartir experiencias y buenas prácticas, evitando duplicar esfuerzos.

## Experiencias de la red inocente en américa latina

El Proyecto Inocente de la Universidad Autónoma de Coahuila<sup>3</sup> es una clínica jurídica que se implementa en la Facultad de Jurisprudencia, a través del Centro de Litigación Estratégica de la Academia Interamericana de Derechos Humanos<sup>4</sup>. Toma como base el trabajo de la Red Inocente, programa de educación y abogacía pública, sin fines de lucro que se dedica a ofrecer asistencia a oficinas o agencias de gobierno, organizaciones de abogados defensores, escuelas de derecho y clínicas de ayuda legal en América Latina, para la creación y funcionamiento de programas dedicados a la liberación de personas sentenciadas erróneamente (Red Inocente, 2016).

El principal impulsor de la Red es Justin Brooks, profesor de Derecho en la California Western School of Law, quien en 1999 crea el *California Innocence Project*, clínica jurídica que trabaja principalmente en San Diego, California. Por su ubicación en la frontera con México, ha servido de ejemplo para la implementación de proyectos a lo largo de América Latina, en países como Colombia, Argentina, Chile, Perú, Costa Rica, México, Paraguay entre algunos otros.

De acuerdo con el Manual de Proyecto Inocente (Red Inocente, 2012), los principales objetivos de dicha clínica jurídica son los siguientes:

<sup>3</sup> En adelante UAdeC.

<sup>4</sup> En adelante Academia IDH.

1. Liberar a personas injustamente condenadas: A través de la clínica jurídica, se brinda asesoría y asistencia jurídica a personas que, a pesar de alegar su inocencia y señalar que tienen evidencia para demostrarlo, fueron condenadas a una pena de prisión. Así, una vez analizadas dichas pruebas, los estudiantes y profesores de la clínica estudian las diferentes vías y posibilidades para demostrar la inocencia de los representados, lo que en México puede lograrse, principalmente a través del amparo, o bien, mediante el reconocimiento de inocencia, para posteriormente trabajar en la defensa del caso, hasta lograr la exoneración de la persona sentenciada.
2. Capacitar a estudiantes de derecho: Las clínicas jurídicas de Proyecto Inocente están formada por estudiantes de licenciatura, a los cuales se les asignan casos reales que deben investigar minuciosamente, siempre bajo la supervisión de los profesores. Con ello se busca la sensibilización y buenas prácticas de los estudiantes, pero además se provee a los estudiantes una variedad de destrezas que necesitarán para ser una abogada o abogado exitoso (Red Inocente, 2012, p.8).
3. Impulsar reformas legislativas: El trabajo de liberación de personas injustamente condenadas, va de la mano con el impulso de reformas de ley y procedimientos, lo cual, además de facilitar la investigación y litigio de los casos, reduce la probabilidad de que se generen nuevas sentencias erróneas en contra de inocentes.

Es así que, en los casi 17 años de experiencia del *California Innocence Project*, los profesores y alumnos de dicha clínica jurídica han obtenido la liberación de poco más de veinte personas injustamente condenadas. Las historias de éxito se replican en los países que cuentan con un Proyecto Inocente, como la de Timothy Atkins<sup>5</sup> en California, Estados Unidos o la de Fernando Carrera<sup>6</sup> en Buenos Aires, Argentina.

Es importante señalar que la mayoría de los casos de éxito que se han logrado mediante la Red Inocente han sido en un sistema acusatorio penal, en el cual, si bien es cierto se reducen los riesgos de condenas erradas, el problema no está exento en ellos. Riesgos como una defensa inadecuada, confesiones falsas, identificación errónea o ciencia forense errónea o inadecuada, siguen estando presentes en los distintos sistemas de justicia penal existentes a lo largo del planeta.

Gracias a la experiencia de clínicas jurídicas como los son los diversos Proyectos de Inocencia ha quedado demostrado que, además de lograrse la liberación de personas injustamente condenadas, se impulsa la reducción en el número de condenas erradas, la formación y capacitación adecuada de los estudiantes y la sensibilización de la sociedad a través de la visibilización de los problemas que traen consigo el que una persona se encuentre injustamente condenada.

## Proyecto inocente en la Universidad Autónoma de Coahuila

Como ya adelantábamos, la primera experiencia clínica del Centro de Litigación Estratégica (CELE), de la Academia IDH nació del trabajo en red. En concreto, con la Red Inocente, impulsada por la California Western School of Law a lo largo de América Latina.

Al igual que el resto de Proyectos de Inocencia, la clínica jurídica impulsada desde la Academia IDH tiene como principal misión, obtener la liberación de personas privadas de la libertad por sentencias erróneas, siendo múltiples las causas que pueden llevar a que una persona inocente sea injustamente condenada a pena de prisión. Las causas de condenas erradas, van desde fallos en el debido proceso, hasta deficientes práctica de la prueba, pasando por un amplio abanico de negligencias o errores de la policía, el ministerio público, la defensa o los propios jueces.

Estos fallos no solamente son posibles, sino que desgraciadamente ocurren con frecuencia tanto en México, como prácticamente en todos los países. Centenares de personas son cada año injustamente privadas de la libertad; y, junto con la libertad, privadas de los derechos humanos más básicos, generando problemas para la persona condenada, para sus familiares y para la sociedad en general.

<sup>5</sup> <https://californiainnocenceproject.org/read-their-stories/timothy-atkins/>

<sup>6</sup> <http://redinocente.org/exoneraciones/fernando-carrera/>

Bajo ese planteamiento, el CELE decidió sumarse a la Red Inocente y establecer su propio proyecto en Coahuila, siendo uno de los primeros Proyectos de Inocencia iniciados en México. Además de la innegable trascendencia del tema en materia de derechos humanos, dos fueron los factores prácticos que nos hicieron interesarnos por el Proyecto Inocente como una primera experiencia clínica.

El primero de ellos tiene que ver con la experiencia compartida por el equipo del California Innocence Project, por lo que, contar con un método probado y contrastado podía suponer una manera de facilitar el inicio y el desarrollo de una clínica jurídica. El segundo factor fue contar con personal altamente especializado en Derecho Penal, pero sobre todo con la mejor actitud y disposición para involucrarse en el proyecto, lo que permitió que pronto, el entusiasmo se contagiara con los Directivos de la Academia IDH, y de los alumnos de la Facultad de Jurisprudencia de la UAdeC.

Con el apoyo de los miembros de la Red Inocente y con su asesoría constante, fue desarrollándose nuestro propio proyecto. Para comenzar se lanzó una convocatoria abierta a todos los estudiantes de la Facultad de Jurisprudencia, por lo que, después de un proceso de realización de entrevistas a los candidatos, se seleccionaron un total de 12 alumnos. Con estos alumnos comenzó un proceso de formación clínica que contó con varios talleres generales y específicos.

Simultáneamente, los 12 alumnos fueron divididos en 3 grupos de 4 personas cada uno, quienes se dedicaron a realizar una investigación a profundidad sobre algunos aspectos del tema a trabajar. Luego, en sesiones plenarios, cada uno de los 3 grupos exponía al resto de sus compañeros los avances realizados y las conclusiones obtenidas. Una vez que los alumnos contaron con la capacitación necesaria sobre derecho penal y los distintos mecanismos posibles para lograr el reconocimiento de inocencia de una persona injustamente condenada, comenzaron a realizarse prácticas y ensayos sobre cómo debería ser una entrevista a personas internas en un Centro de Readaptación Social.

A la par de las capacitaciones de fondo y forma, pero antes de hacer contacto con las internas y de tener acceso a los expedientes, fue importante realizar talleres sobre el manejo de las emociones, para buscar que los casos e historias que los alumnos estarían por conocer, no los afectaran emocionalmente. Igualmente, fue importante que los estudiantes firmaran un contrato de confidencialidad respecto de los datos personales de las personas internas, a los que tendrían acceso.

Previo a la selección y distribución de los casos a los estudiantes, es necesario hacerles notar la relevancia del proyecto, de las implicaciones que conlleva pertenecer al mismo y la seriedad con la que deben tomar su participación. Debe quedar muy claro que no se está trabajando con casos reales, y lo que se busca defender son los derechos de las personas, personas que injustamente han sido condenadas y discriminadas.

Luego de los trabajos de implementación y desarrollo de la clínica, así como de la selección y capacitación de los estudiantes que formarían parte de ella, fue necesario identificar a los clientes del Proyecto. Debido a que nuestro proyecto era nuevo en la institución que representamos y uno de los primeros en establecerse en México, no fue posible seguir el mecanismo utilizado por el California Innocence Project, quienes no necesitan buscar clientes, pues gracias a que sus casos de éxito son ampliamente conocidos en todos los Estados Unidos, reciben infinidad de cartas y correos electrónicos con solicitudes de personas condenadas.

En nuestro caso, decidimos comenzar por buscar los casos, iniciando con una serie de reuniones con los encargados de dirigir la Unidad Desconcentrada para la Ejecución de Penas y Reinserción Social, para solicitar la autorización de entrar a los Centros de Readaptación Social ubicados en Saltillo, Coahuila. Luego de lo anterior, decidimos que nuestros primeros casos fueran seleccionados luego de entrevistarnos con las internas del Centro de Readaptación Social Femenil de Saltillo.

Varios fueron los motivos estratégicos que nos llevaron a decidir trabajar con las internas del Penal Femenil. En primer lugar, que se trate de mujeres permitiría desarrollar en los estudiantes, además de lo señalado líneas arriba, conocimiento e interés en cuestiones de género. En segundo lugar, tuvo que ver el tamaño del penal y su población penitenciaria, mucho más escasa que la del penal masculino, lo que facilitaría el trabajo de selección de los casos. Por último, fue también clave la buena disposición de la dirección del Penal Femenil en Saltillo, quienes facilitaron nuestra labor, dándonos acceso al Penal y prestándonos sus oficinas para realizar las entrevistas con las internas.

Posteriormente, para seleccionar los casos, se ha seguido un método de filtrado progresivo. Se comenzó entrevistando a la totalidad de internas que ya contaban con sentencia firme, estando los alumnos atentos, por si la interna menciona ser inocente del delito por el que se le condenó, así como de si muestra intención y actitud para colaborar en el proceso. Luego de lo anterior, en los casos que se logró conseguir el expediente, se contrastó el testimonio obtenido con la información contenida en la carpeta de investigación.

Luego de la revisión detallada de los expedientes, se ha venido analizando cuáles casos pueden tener éxito si fueran litigados; y cuáles, en el caso de ser vencidos, pueden significar, no únicamente la exoneración de la persona que cumplía condena por una sentencia errada, sino el mayor impacto posible sobre personas que se encuentren en un caso similar.

## Consideraciones finales

Es así que, podemos darnos cuenta que la enseñanza del Derecho a través del método clínico, poco a poco comienza, no solamente a demostrar su utilidad, sino su necesidad. Sin duda las clínicas jurídicas y en específico Proyecto Inocente, permiten que los estudiantes se encuentren mejor preparados para afrontar los retos que representa el litigio en el nuevo sistema de justicia penal, adquiriendo las habilidades y destrezas necesarias para resolver los casos que les son asignados.

Por su parte, los profesores que asesoran a los alumnos pertenecientes al Proyecto, también desarrollan y perfeccionan habilidades para preparar los casos y para transmitir sus conocimientos a los estudiantes, mientras que las universidades y escuelas de Derecho que implementan las clínicas jurídicas actualizan los planes de estudios y técnicas de enseñanza, basándose en la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos, así como el respeto y promoción de los derechos humanos.

Respecto a clínicas como Proyecto Inocente, lo ideal es que ya no se crearan nuevos Proyectos, y que los existentes pronto cerraran, debido a que no hubiera necesidad de los mismos. No obstante, su necesidad, es inegable, pues día a día se generan nuevos casos de condenas erradas. Por tal motivo, mientras las personas sean injustamente condenadas, es preciso continuar expandiendo la idea de implementar clínicas jurídicas, en las cuales, caso por caso se logre el impacto deseado, y que pronto, no haya un solo inocente en la prisión.

## Referencias bibliográficas

California Innocence Project (s.f.). *Timothy Atkins*. Recuperado de <https://californiainnocenceproject.org/read-their-stories/timothy-atkins/>

Red Inocente. (2012). *Manual Proyecto Inocente*. Recuperado de <http://abaroli.mx/wp-content/uploads/2015/03/INOCENTE-manual-en-Espa%C3%B1ol.pdf>

Red Inocente (s.f.A). ¿Quiénes somos? *Red Inocente*. Recuperado de <http://redinocente.org/red-inocente/quienes-somos/>

Red Inocente (s.f.B). Fernando Carrera. *Red Inocente*. Recuperado de <http://redinocente.org/exoneraciones/fernando-carrera/>

## La investigación, el seguimiento y la evaluación de la reforma penal

Guillermo Raúl Zepeda Lecuona<sup>1</sup>

### Resumen

En este texto se presenta brevemente la metodología de evaluación de políticas públicas, así como los desafíos en particular de la evaluación de la implementación y operación del Sistema de Justicia Penal de Corte Acusatorio. Se expone el proceso de diseño del Sistema de Indicadores para el Seguimiento de la Justicia Penal de Corte Acusatorio, desarrollado por el Comité para la Evaluación y Seguimiento de la Implementación del Nuevo Sistema de Justicia Penal de Corte Acusatorio, del Consejo de Coordinación para la Implementación del Sistema de Justicia Penal: 41 indicadores (16 de operación y 25 de resultado).

### Palabras clave

*Evaluación de políticas públicas, evaluación de reforma penal, seguimiento de operación del sistema penal.*

---

<sup>1</sup> Profesor investigador de El Colegio de Jalisco. Director de Jurimetría A.C. Especialista en sociología del derecho y análisis de políticas públicas aplicados a la seguridad ciudadana, la justicia penal y los Derechos Humanos.

## Introducción

En este documento se presenta un breve análisis metodológico para el seguimiento y evaluación de la reforma procesal penal, así como del desempeño en general del sistema de justicia penal. Se describe el sistema de indicadores que desarrolló el Comité para la Evaluación y Seguimiento de la Implementación del Nuevo Sistema de Justicia Penal de Corte Acusatorio, del Consejo de Coordinación para la Implementación del Sistema de Justicia Penal <sup>2</sup>, en el que participé como Coordinador de su Grupo Técnico. Algunos de esos indicadores se han utilizado en diversos análisis (Zepeda, 2016).

La evaluación es una de las tareas más arduas del análisis de políticas públicas, implica retornar a los objetivos y fines últimos de la política y pronunciarse sobre los avances y la brecha que separa lo conseguido, respecto de los fines propuestos.

Este proceso es particularmente complicado en una reforma tan profunda y tan amplia como lo es la transición y ahora, consolidación de un modelo procesal penal de corte acusatorio. La reforma penal en México implica transformaciones normativas, institucionales, organizacionales (particularmente el modelo de gestión) y de cultura legal; e involucra la actuación e interacción de muchos actores (ministerios públicos, jueces, defensores, policías, facilitadores, otros profesionales del derecho, organizaciones de la sociedad civil, entre otras). Por otra parte, los objetivos de la reforma son muchos y en ocasiones pueden llegar a colisionar en la práctica (Zepeda, 2012, p. 21).

“La evaluación de la política pública es el análisis objetivo, sistemático y empírico de los efectos de las políticas y los programas públicos en curso sobre sus objetivos, en términos de las metas que pretenden alcanzar” (Parsons, 2007, p. 563). La metodología y los indicadores de seguimiento y evaluación deben de estar probados por los especialistas, y el análisis debe ser objetivo e imparcial (Merino, 2013, p. 152).

El proceso de implementación y operación de la reforma penal, como un proceso de políticas públicas, debe ser diseñado, monitoreado y evaluado con una metodología probada y desarrollada específicamente para esta materia. Como se ha señalado: “ningún método de investigación y ninguna herramienta de análisis, por sofisticada o sencilla que parezca, tendrá sentido si no se corresponde con lo que se está evaluando, por lo que la tarea del analista de políticas será una vez más, seleccionarlos atinadamente” (Merino, 2013, p. 150).

**Tabla 1. Acciones de análisis y evaluación en el ciclo de vida de la política pública**

Etapa	Actividades propias	Acción evaluativa	Temporalidad
Diseño (Antes)	Identificación, formulación, planificación, definición de objetivos	Evaluación de las necesidades y potencialidades	Evaluación <i>ex ante</i>
Implementación (Durante)	Retórica y comunicación	Evaluación del progreso Evaluación formativa	Evaluación in tempo (Intermedia)
Evaluación (Después)	La argumentación	Evaluación de resultados e impacto	Evaluación <i>ex post</i>

Con base en Salcedo (2011, p. 32) y Parsons (2007, p. 564).

<sup>2</sup> Comité para la Evaluación y Seguimiento de la Implementación del Nuevo Sistema de Justicia Penal de Corte Acusatorio, creado por acuerdo del Consejo de Coordinación para la Implementación del Sistema de Justicia Penal (publicado en el Diario Oficial de la Federación el 6 de agosto de 2014). Con esto se dio cumplimiento al artículo Décimo Segundo Transitorio del Decreto por el que se expide el Código Nacional de Procedimientos Penales, que ordena al Consejo de Coordinación para la Implementación del Sistema de Justicia Penal, como instancia de coordinación nacional, constituir un Comité para la Evaluación y Seguimiento de la Implementación del Nuevo Sistema.



## ***Metodología propuesta para el seguimiento y evaluación del Sistema de Justicia Penal de Corte Acusatorio***

Se propone que los criterios de evaluación se centren en la satisfacción de los usuarios del sistema penal mexicano (imputados, víctimas y ofendidos por los delitos) y la eficacia de sus derechos, así como el cumplimiento del objeto constitucional del proceso penal y sus principios (artículo 20 constitucional).

### **Evaluación Ex ante**

La definición de un problema es el primer paso hacia su atención y resolución, de esta forma las etapas tempranas del proceso de políticas públicas, como la inclusión de un problema en la agenda de gobierno; la toma de decisiones; la aprobación del sustento político, jurídico y económico de una política pública (al asignarle recursos públicos para su implementación); y su diseño, conforman un periodo altamente valorativo y hasta ideológico.

Dado que la evaluación implica regresar a los orígenes, las intenciones, las metas y objetivos de la política, el ejercicio de evaluación será más objetivo, provechoso y confiable en la medida en que el proceso de diagnóstico y diseño de la política pública haya estado más estructurado y las decisiones hayan estado fundadas en evidencia empírica.

Del mismo modo, la metodología para la planeación integral de la implementación del sistema de justicia penal acusatorio de la SETEC (SETEC-INAP, 2012) establece la necesidad de visualizar los resultados clave de la reforma (lo que se espera lograr con la implementación del NSJP); establecer un diagnóstico de línea de base y contrastarlo con el escenario óptimo, para estimar brechas y proyectar necesidades. De esta forma se construye un plan en el que las metas se desagregan en actividades y se desarrollan indicadores de seguimiento. La mayoría de las entidades federativas desarrollaron planes integrales para la implementación del NSJP basados en esta metodología, por lo que existe suficiente evidencia sobre indicadores de línea de base e indicadores de seguimiento.

De esta forma, basados en estos referentes, proponemos articular los indicadores para ponderar el cumplimiento de los siguientes objetivos de la reforma:

1. Transparencia en el proceso. Arraigo de los rasgos y las prácticas del Sistema Acusatorio, con audiencias públicas y orales
2. Respeto a los Derechos de las víctimas, ofendidos por el delito y otros participantes en el proceso
3. Respeto a los Derechos de los imputados
4. Racionalizar el uso de las sanciones penales y reducir la impunidad, particularmente en los delitos de mayor impacto social
5. Mayor capacidad de respuesta y eficiencia de las organizaciones del sistema de justicia penal
6. Desarrollo organizacional y fortaleza institucional de las entidades del sistema de justicia penal
7. Recuperar la confianza pública en las autoridades encargadas de la seguridad ciudadana y la justicia penal

Para cada uno de estos objetivos se han propuesto y desarrollado diversos indicadores. Desde que comenzó a implementación del nuevo sistema en 2007, el proyecto de seguimiento de la reforma penal en México de Jurimetría ha venido reuniendo evidencia estadística de todos los estados y contratando tanto aquellos en los que el NSJP se encuentra en avance total o muy significativo, y aquellos en los que aún no inicia la vigencia o bien el avance es incipiente.

Por cuestiones de espacio para este ensayo (se trabaja en un libro sobre el seguimiento del nuevo sistema), presentaremos diversos rubros que abordan diversos objetivos de la reforma, expresados líneas arriba (por ejemplo la justicia alternativa está relacionada con la mínima intervención penal, acceso a la justicia y uso racional del sistema de sanciones penales):

- Justicia alternativa
- Procuración de justicia

- Defensa adecuada y defensa pública
- Indicadores penitenciarios y prisión preventiva
- Impunidad y política criminal
- Percepción ciudadana

En cada rubro se presentará evidencia y contraste entre el sistema tradicional y el NSJP, se mostrará el desempeño de diversas entidades y se hará referencia, en su caso a buenas prácticas que han sido documentadas en la materia.

## Evaluación in tempo

En las reformas de un ámbito de regulación, Sabatier y Mazmanian (1993) han articulado una serie de factores y condiciones que inciden en un proceso de implementación eficaz de una política regulatoria. Estos autores las agrupan en tres categorías: la misma naturaleza del problema social que se aborda (complejidad, magnitud de las transformaciones que implica, la causalidad implícita en los diagnósticos); la capacidad de la propia ley o norma para estructurar y permitir la marcha adecuada del proceso de implementación (claridad en los objetivos perseguidos y en la autoridad a cargo y responsable de cada etapa del proceso, instancias de seguimiento y retroalimentación de las políticas); y variables meta jurídicas que tienen que ver con el contexto social, económico y político, como una crisis económica que altere las prioridades en la agenda social de políticas o, en el tema que nos ocupa, una crisis de seguridad que intensifica las inercias hacia la permanencia de prácticas inquisitivas o regresiones legislativas (334) <sup>3</sup>.

Como refiere Wayne Parsons: “Las fuerzas sociales y económicas son valores dentro del proceso de las políticas, tanto como son variables capaces de ‘determinar’ resultados e impactos. Por ende, con el transcurso del tiempo, la forma o ruta de los impactos de las políticas debe situarse en el contexto de una multiplicidad de factores” (Parsons 2007, p. 624).

Las evaluaciones de implementación “miden el cumplimiento de determinadas condiciones para operar una política. Se sitúan entre el paso de diseño e implementación, cuando los gestores planifican, reglamentan e introducen nuevos roles, mentalidades y recursos entre los administradores. Estas evaluaciones comprenden estudios censales sobre los recursos y las capacidades institucionales, proyecciones de demandas materiales y/o el análisis de la adaptación normativa y organizacional al cambio” (Hernández 2014, p. 7).

Varias de estas variables de contexto son las que refiere la metodología de CIDAC como condiciones de implementación (CIDAC 2014, p. 19). Algunas de las condiciones que implican el grado de transformación que se ha alcanzado en la fase de implementación se asocian con lo que dicha metodología refiere como habilitantes de resultados (Ibídem).

La SETEC también ha desarrollado una metodología consolidada que cumple con los principales objetivos de la evaluación en esta fase: describir y analizar el avance en la implementación, validarla con trabajo de campo y detectar y documentar las condiciones y las prácticas (observadas en el trabajo de campo) que favorecen y potencian la adecuada implementación de la reforma, así como las transformaciones organizacionales que la acompañan. La metodología de SETEC señala que su objetivo “...es describir cómo se construye el modelo de clasificación de las entidades federativas en relación con la implementación del NSJP y se elabora con una doble misión. Por un lado, la de incentivar las acciones encaminadas a mejorar el desempeño en la implementación del NSJP y, por el otro, la de contar con un instrumento que localice oportunamente las carencias y fortalezas de los sistemas de justicia penal estatales para responder a la exigencia del cambio constitucional” (SETEC 2014, p. 6).

<sup>3</sup> Sobre la aplicación del modelo de Sabatier y Mazmanian a la implementación del NSJP en México puede consultarse Zepeda, 2016.

## Evaluación ex post

El proceso de seguimiento y la evaluación debe basar sus análisis en información validada y con indicadores objetivos. Por ello, en esta primera etapa se ha integrado una base de datos tanto del banco de los indicadores de seguimiento recolectados y sistematizados por SETEC sobre la implementación y operación del nuevo sistema, así como con la base de datos aportada por Jurimetría. Esta base de datos se integra por los siguientes apartados (47 tabulados de la base de datos):

- Indicadores de seguimiento de la implementación y la operación del NSJP en los estados y en la federación
- Incidencia delictiva y violencia (1993-2016)
- Indicadores de percepción derivado de encuestas y sondeos particularmente Instituto Ciudadano de Estudios sobre la Inseguridad A.C. (ICESI), INEGI, SETEC, el colectivo de Análisis de la Seguridad con Democracia (CASEDE), entre otros (2001-2017)
- Justicia alternativa (2010-2016)
- Procuración de justicia penal (1996-2016)
- Impartición de justicia penal (1996-2016)
- Implementación de la reforma penal (2010-2016)
- Quejas y recomendaciones de comisiones de Derechos Humanos (1997-2016)
- Estadística penitenciaria (1994- 2017).
- Información internacional comparada para varios de estos rubros, como incidencia, percepción y reforma penal como el Centro de Investigación Interregional sobre el Crimen y la Justicia de Naciones Unidas (UNICRI por sus siglas en Inglés), la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) y sus sedes regionales de Latinoamérica y Europa (ILANUD y HEUNI, respectivamente), que tienen estudios comparados sobre incidencia y sistemas de justicia criminal. Las encuestas internacionales de percepción y sobre la reforma penal en el hemisferio, se cuenta con datos y estudios comparados y regionales del CEJA.

Con esta información se conforma un acervo para permitir la generación de indicadores simples y compuestos, hacer correlaciones e incluso se están integrando una serie de datos para realizar estudios de regresión para probar hipótesis sobre el impacto del nuevo sistema de justicia penal.

## Sistema de Indicadores de Operación y Resultado del sistema penal.

En los diversos seminarios realizados en el seno del comité y en la definición de la metodología de seguimiento y evaluación se concluyó que debían desarrollarse y medirse variables de operación, resultado, complementado con análisis de estimación de impacto, así como por la observación, validación y documentación de prácticas en campo a través de la adecuación de la metodología de seguimiento y evaluación del Centro de Justicia de las Américas (CEJA, 2010).

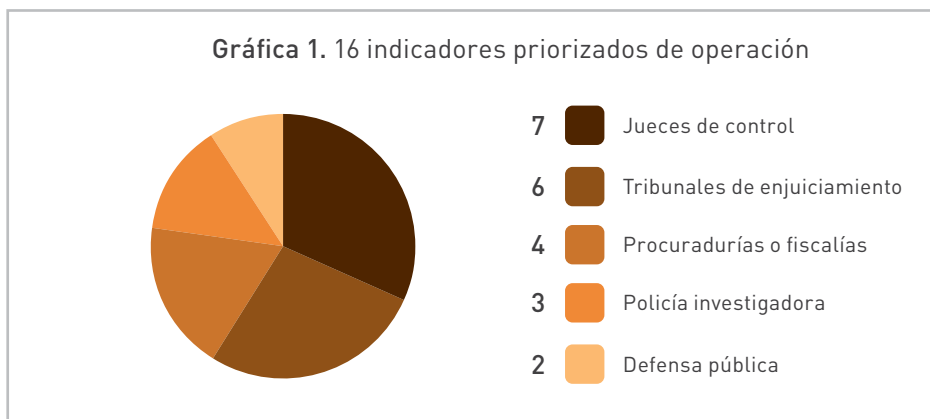
De acuerdo con los acuerdos de la sesión de este Comité en marzo de 2015, se hizo un primer listado de indicadores para cada fase del proceso y operador del sistema, que recibió retroalimentación de varios miembros del Comité.

Con ese conjunto de indicadores (104) y otros insumos, el Centro de Estudios de Justicia de las Américas (CEJA) aceptó la invitación del Comité y se realizó un taller de cinco días sobre metodología de seguimiento e indicadores de seguimiento de la operación y resultados de la reforma penal. El taller se desarrolló en las instalaciones de SETEC entre los días 13 y 17 de abril de 2015. Al final del mismo, el propio 17 de abril se presentaron ante los miembros del Comité en la primera sesión extraordinaria de este órgano de seguimiento. No sólo se avanzó en la definición de indicadores (tratando de reducir lo más posible el número de los mismos y optando para una misma variable por el indicador que brindara información más comprensiva, más cierta o bien que su obtención fuera más factible.

Se siguieron recibiendo comentarios, observaciones, preguntas, solicitudes de aclaración y seminarios virtuales para abordar puntualmente el alcance, definir estándares o líneas de base si las había, así como la extensión o contención de los formatos. Finalmente quedó un listado de 42 indicadores, 16 de operación y 26 de resultado.

El aval metodológico del Comité, donde se encuentran representados los diversos operadores, le da gran fortaleza a este sistema de indicadores, pues se ha considerado que se trata de la información que capta las variables más relevantes para poder medir y evaluar los avances y retos en la operación del NSJP y el desempeño de los diversos operadores. De esta forma, con dicho aval se busca que una vez superadas las dificultades del primer levantamiento y realizado los ajustes necesarios, se vaya organizando la operación y reporte de la información para cada vez tener de forma homologada y sistemática la información requerida.

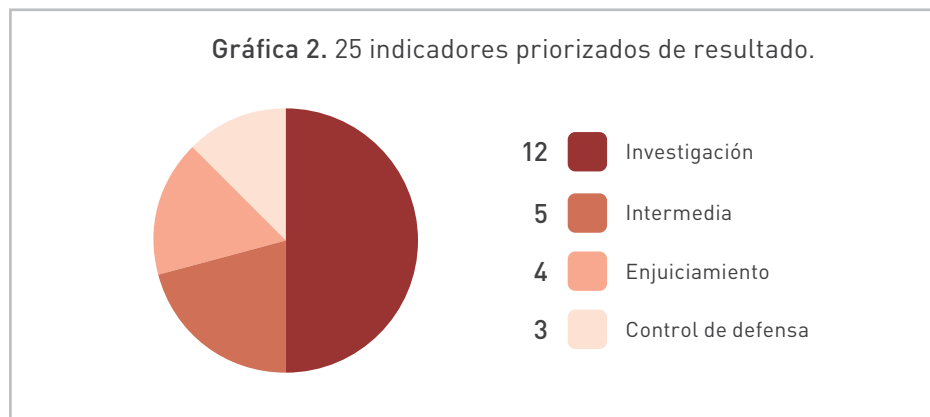
¿Qué aspectos se miden?



- Carga de trabajo
- Productividad
- Efectividad
- Uso de salas
- Duración de audiencias
- Plazos de agendamiento

Por ejemplo el operador al que le correspondería facilitar la mayor cantidad de información para integrar los indicadores del sistema es el poder judicial, que contribuirían para el desarrollo de 19 de los 45 indicadores. El resto de los operadores brindarían menor cantidad de información. Con ello se espera no hacer gravosa la participación de los operadores en este esfuerzo por medir, conocer y mejorar la operación y eficacia del NSJP. Por otra parte se espera que se avance en la sistematización y automatización de la generación de esta información.

¿Qué aspectos se miden?



- Tasas de resolución
- Tasa de congestión
- Distribución de quintiles de tiempo
- Cobertura de servicios
- Tasa de condena
- Tasa de acuerdo en los MASC

De cada uno de los 41 indicadores se realizó una ficha técnica con campos que también fueron planteados y discutidos en el taller y en los seminarios.

**Gráfica 3. Acciones de análisis y evaluación en el ciclo de vida de la política pública**

Indicador 11	Objetivo	Medir la efectividad en la gestión judicial para garantizar el derecho a ser juzgado en un tiempo oportuno y tener una justicia expedita.	
Audiencias efectivamente realizadas ante los jueces de control			
Fórmula de cálculo	(Número de audiencias de control efectivamente desahogadas / Número de audiencias de control programadas)		
Línea base / Meta	Dimensión a medir	Comportamiento deseado del indicador hacia la meta	Unidad de medida
90%	Eficiencia	Ascendente	Porcentaje
Fuentes de información			Periodicidad
Jueces de control del Poder Judicial de la Federación. Jueces de Control del Poder Judicial del Estado.			Cuatrimestral
Nivel de desglose del indicador			
Global, por tipo de audiencia, por motivo de suspensión			
Alcances y limitaciones			
Como estándar CEJA considera que si se difiere más del 20% de las audiencias se puede prolongar la duración de procesos y hay mayor riesgo de colapso de la agenda.			
Notas del indicador			
<b>Audiencia programada:</b> Son aquellas audiencias que se tienen previstas en la agenda de los tribunales, independientemente si se llevan efectivamente a cabo o no			
<b>Audiencia efectivamente desahogada:</b> Es aquella en que se cumplió el propósito de la misma, es decir, no se puede considerar efectivamente realizada aquellos supuestos en que se difera o no se pueda iniciar la audiencia.			
<b>Juez de control:</b> Órgano jurisdiccional del fuero federal o del fuero común que interviene desde el inicio del procedimiento y hasta el dictado del auto de apertura a juicio.			

De igual forma, se desarrollaron formatos para el reporte o levantamiento de la información, acompañados de glosario, e indicaciones o protocolos de llenado. Algunos formatos son bastante exhaustivos, por ejemplo distinguiendo por tipo de delito o pro tipo de defensa (pública o privada), lo que permitirá disponer de información desagregada para análisis muy completos.

Nº	Nombre	Objetivo
1	Carga de trabajo por ministerio público	Medir la relación entre del volumen de trabajo a realizar respecto al total de ministerios públicos dedicados a la investigación
2	Productividad del ministerio público	Medir la productividad del ministerio público en la terminación de las carpetas de investigación
3	Promedio de carpetas de investigación judicializadas por el ministerio público	Medir la productividad de los ministerios públicos para el esclarecimiento de hechos delictivos, mediante la judicialización de carpetas de investigación
4	Carga de trabajo por facilitador	Medir la relación entre el volumen de trabajo a realizar con respecto al total de facilitadores penales
5	Productividad de los facilitadores penales	Medir la productividad de los facilitadores penales mediante la terminación de asuntos derivados en los MASC
6	Carga de trabajo por juez de Control	Medir la relación entre el volumen de trabajo a realizar respecto al número de jueces de control
7	Promedio de causas penales terminadas por juez de Control	Medir la productividad de los jueces de control en la terminación de causas penales
8	Porcentaje de órdenes de aprehensión concedidas	Medir la efectividad en la integración de la carpeta de investigación
9	Duración promedio de audiencias ante los jueces de Control	Medir la capacidad de conducción de la audiencia por parte de los jueces de control, mediante el monitoreo de la duración promedio de las audiencias
10	Porcentaje de audiencias realizadas ante los jueces de Control	Medir la capacidad de gestión de los administradores de salas y efectividad en la gestión judicial para garantizar el derecho a ser juzgado en un tiempo oportuno y tener una justicia expedita
11	Carga de trabajo por Juez de Enjuiciamiento	Medir la relación entre volumen de trabajo a realizar respecto al total de jueces de enjuiciamiento
12	Productividad de los Jueces de Enjuiciamiento	Medir la productividad de los Jueces de Enjuiciamiento en el dictado de resoluciones
13	Duración promedio de las audiencias de juicio oral	Medir la capacidad de conducción de la audiencia por parte de los jueces de enjuiciamiento, mediante el monitoreo de la duración promedio de las audiencias de juicio oral
14	Porcentaje de audiencias diferidas ante los Jueces de Enjuiciamiento	Medir la capacidad de gestión de los administradores de salas y efectividad en la gestión judicial
15	Carga de trabajo de los defensores públicos	Medir la relación entre volumen de trabajo a realizar respecto al total de defensores públicos
16	Porcentaje de cumplimiento de órdenes judiciales	Medir la efectividad de los policías en la ejecución de órdenes judiciales solicitadas por el ministerio público

Nº	Fórmula	Unidad de medida	Dimensión	Tipo de indicador	Fuente
1	(Total de carpetas de investigación ingresadas en el periodo + Total de carpetas pendientes del periodo anterior + Total de carpetas de investigación reingresadas + Actas circunstanciadas ingresadas + Total de asuntos enviados a justicia alternativa) / (Total de fiscales o ministerios públicos dedicados a la investigación en el NSJP)	Promedio	Eficacia	Gestión	Procuraduría
2	(Total de carpetas de investigación terminadas por la PGJ/ Total de fiscales o ministerios públicos dedicados a la investigación en el NSJP)	Promedio	Eficacia	Gestión	Procuraduría
3	(Total de carpetas de investigación judicializadas por la PGJ/ Total de ministerios públicos dedicados a la investigación en el NSJP)	Promedio	Eficacia	Gestión	Procuraduría
4	(Total de asuntos ingresados en los Órganos Especializados de MASC en el periodo + Total de asuntos pendientes en los Órganos Especializados de MASC pendientes en MASC del periodo anterior / Total de facilitadores penales)	Promedio	Eficacia	Gestión	Órgano Especializado de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias de la PGJ o del Poder Judicial
5	(Total de asuntos terminados en los Órganos Especializados de MASC / Total de facilitadores penales)	Promedio	Eficacia	Gestión	Órgano Especializado de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias de la PGJ o del Poder Judicial
6	(Total de asuntos terminados en los Órganos Especializados de MASC / Total de facilitadores penales)	Promedio	Eficacia	Gestión	Jueces de Control del Poder Judicial
7	(Total de causas penales ingresadas + Total de causas pendientes del periodo anterior+ Asuntos de trámite o solicitudes por escrito + Solicitudes pendientes del periodo anterior) / (Total de jueces de Control)	Promedio	Eficacia	Estratégico	Jueces de Control del Poder Judicial
8	(Total de causas penales terminadas por los Jueces de Control / Total de jueces de Control)	Porcentaje	Efectividad	Gestión	Jueces de Control del Poder Judicial
9	(Total de órdenes de aprehensión concedidas / Total de órdenes de aprehensión solicitadas) x 100	Promedio	Eficiencia	Gestión	Jueces de Control del Poder Judicial
10	(Sumatoria del tiempo de duración de las audiencias efectivamente desahogadas ante jueces de control / Total de audiencias de control efectivamente desahogadas)	Promedio	Eficacia	Gestión	Jueces de Control del Poder Judicial
11	(Total de audiencias de control efectivamente desahogadas / Total de audiencias de control programadas) x 100	Promedio	Eficacia	Gestión	Tribunales de Enjuiciamiento del Poder Judicial
12	(Total de causas penales ingresadas + Total de causas penales pendientes del periodo anterior) / (Total de jueces de enjuiciamiento)	Promedio	Eficiencia	Gestión	Tribunales de Enjuiciamiento del Poder Judicial
13	(Total de resoluciones redactadas / Total de Jueces de Enjuiciamiento)	Promedio	Eficiencia	Gestión	Tribunales de Enjuiciamiento del Poder Judicial
14	(Sumatoria del tiempo de duración efectiva de cada audiencia de juicio oral realizada / Total de audiencias de juicio oral efectivamente realizadas)	Promedio	Eficiencia	Gestión	Tribunales de Enjuiciamiento del Poder Judicial
15	(Total de audiencias de juicio oral diferidas / Total de audiencias de juicio oral programadas) x 100	Promedio	Eficiencia	Gestión	Defensoría Pública
16	(Total total de órdenes judiciales cumplimentadas / Total de órdenes judiciales recibidas) x 100	Promedio	Eficiencia	Gestión	Policía Investigadora

## Indicadores de operación

Nº	Nombre
1	Porcentaje de resolución respecto a casos terminados por la PGJ
2	Porcentaje de carpetas judicializadas
3	Tasa de Congestión de carpetas de investigación en la PGJ
4	Duración promedio de término de las carpetas de investigación terminadas por la PGJ
5	Duración promedio de término de las carpetas de investigación judicializadas
6	Porcentaje de acuerdo en los asuntos derivados a los MASC
7	Porcentaje de cumplimiento de acuerdos reparatorios en los MASC
8	Monto recuperado por acuerdos reparatorios en los MASC
9	Servicios de atención a personas en situación de víctimas
10	Sustentación de casos con imputados conocidos
11	Capacidad de identificación de autores o partícipes de delitos
12	Proporción de detenciones declaradas legales
13	Porcentaje de resolución respecto a casos terminados por los Jueces de Control
14	Proporción de autos de apertura a juicio oral con respecto de las causas penales ingresadas
15	Tasa de Congestión de causas penales de los jueces de Control
16	Duración promedio de las causas penales terminados por los Jueces de Control
17	Duración promedio de término de las causas penales enviadas a los Tribunales de Enjuiciamiento
18	Porcentaje de resolución respecto a causas penales terminadas por los Tribunales de Enjuiciamiento
19	Tasa de Congestión de causas penales en los Tribunales de Enjuiciamiento
20	Duración promedio de término de los casos que llegan a juicio oral
21	Porcentaje de sentencias condenatorias
22	Obtención de medidas cautelares distintas de prisión preventiva por imputado
23	Porcentaje de sentencias condenatorias privativas de la libertad
24	Porcentaje de penas privativas de la libertad de menos o igual a 3 años
25	Porcentaje de pruebas de descargo desahogadas por parte de la defensoría pública



Nº	Objetivo
1	$(\text{Total de carpetas de investigación terminadas por la PGJ} / \text{Total de carpetas de investigación iniciadas en la PGJ}) \times 100$
2	$(\text{Total de carpetas de investigación judicializadas por la PGJ} / \text{Total de carpetas de investigación iniciadas en la PGJ}) \times 100$
3	$(\text{Total de carpetas de investigación ingresadas a la PGR-PGJ en el periodo} + \text{Total de carpetas de investigación pendientes en la PGR-PGJ de periodos anteriores}) / \text{Total de carpetas de investigación terminadas por la PGR-PGJ en el periodo}$
4	$(\sum_{i=1}^n (\text{Fecha de término en la PGJ}_i - \text{Fecha de ingreso a la PGJ}_i)) / n$ Dónde: n= Total de carpetas de investigación terminadas por la PGJ en el periodo
5	$(\sum_{i=1}^n (\text{Fecha de judicialización}_i - \text{Fecha de ingreso a la PGJ}_i)) / n$ Dónde: n= Total de carpetas de investigación judicializadas por la PGJ en el periodo
6	$(\text{Total de asuntos derivados a MASC que terminan con acuerdo cumplido} / \text{Total de asuntos derivados a MASC}) \times 100$
7	$(\text{Total de acuerdos reparatorios cumplidos} + \text{Total de acuerdos reparatorios en trámite ingresados en el periodo actual} / \text{Total de casos resueltos en MASC donde se llegó a un acuerdo reparatorio}) \times 100$
8	Sumatoria de los montos recuperados por acuerdos reparatorios en los MASC
9	$(\text{Total de personas en situación de víctimas a los que se prestó algún servicio de atención integral} / \text{Total de personas en situación de víctimas asociados a carpetas de investigación y/o causas penales ingresadas en el periodo}) \times 100$
10	$(\text{Total de carpetas de investigación con imputado conocido en la etapa de investigación inicial en que hubo un término judicial} / \text{Total de carpetas de investigación con imputado conocido en la etapa de investigación inicial}) \times 100$
11	$(\text{Total de carpetas de investigación iniciadas con imputado desconocido que se judicializaron} / \text{Total de carpetas de investigación iniciadas con imputado desconocido}) \times 100$
12	$(\text{Total de detenciones declaradas legales por el juez de control} / \text{Total de detenciones vistas por los jueces de control}) \times 100$
13	$(\text{Total de causas penales terminadas por los Jueces de Control} / \text{Total de causas penales ingresadas con los Jueces de Control}) \times 100$
14	$(\text{Total de causas penales ingresadas a los Tribunales de Enjuiciamiento} / \text{Total de causas penales ingresadas a los Jueces de Control}) \times 100$
15	$(\text{Total de causas penales ingresadas en el periodo al Tribunal} + \text{Total de causas penales pendientes en el Tribunal al inicio del periodo}) / \text{Total de causas penales terminadas por los Jueces de Control en el periodo}$
16	$(\sum_{i=1}^n (\text{Fecha de término con el Juez de Control}_i - \text{Fecha de ingreso con el Juez de Control}_i)) / n$ Dónde: n= Total de causas penales terminadas por los Jueces de Control
17	$(\sum_{i=1}^n (\text{Fecha en que se determina el auto de apertura a juicio oral}_i - \text{Fecha de ingreso con el juez de control}_i)) / n$ Dónde: n= Total causas penales enviadas a los Tribunales de Enjuiciamiento
18	$(\text{Total de causas penales terminadas en juicio} / \text{Total de causas penales ingresadas a los Tribunales de enjuiciamiento}) \times 100$
19	$(\text{Total de causas penales donde se dictó auto de apertura a juicio oral} + \text{Total de causas penales donde se dictó auto de apertura a juicio oral pendientes al inicio del periodo en Tribunales de Enjuiciamiento}) / \text{Total de causas penales terminadas en juicio en el periodo}$
20	$(\sum_{i=1}^n (\text{Fecha de término en el Tribunal de Enjuiciamiento}_i - \text{Fecha de ingreso al Tribunal de Enjuiciamiento}_i)) / n$ Dónde: n= Total de causas penales que llegan y terminan en juicio oral
21	$(\text{Total de causas penales en que se dicta sentencia condenatoria en procedimiento abreviado o juicio oral} / \text{Total de causas penales terminadas por los Jueces de Control en procedimiento abreviado o en los Tribunales de enjuiciamiento}) \times 100$
22	$(\text{Total de imputados a los que se les dictaron medidas cautelares distintas a la prisión preventiva} / \text{Total imputados a los que se les dictó alguna medida cautelar por parte de los jueces de control}) \times 100$
23	$(\text{Total de sentenciados en condenatoria con pena de prisión} / \text{Total de sentenciados en condenatoria}) \times 100$
24	$(\text{Total de sentenciados con pena de prisión menor o igual a 3 años} / \text{Total de sentenciados con pena de prisión}) \times 100$
25	$(\text{Total de pruebas de descargo de tipo pericial desahogadas por la defensoría pública} / \text{Total de pruebas de descargo desahogadas por la defensoría pública}) \times 100$ $(\text{Total de pruebas de descargo de tipo testimonial desahogadas por la defensoría pública} / \text{Total de pruebas de descargo desahogadas por la defensoría pública}) \times 100$ $(\text{Total de pruebas de descargo de tipo declaración del imputado desahogadas por la defensoría pública} / \text{Total de pruebas de descargo desahogadas por la defensoría pública}) \times 100$ $(\text{Total de pruebas de descargo del tipo documental desahogadas por la defensoría pública} / \text{Total de pruebas de descargo desahogadas por la defensoría pública}) \times 100$ $(\text{Total de pruebas de descargo del tipo material desahogadas por la defensoría pública} / \text{Total de pruebas de descargo desahogadas por la defensoría pública}) \times 100$ $(\text{Total de pruebas de descargo de otro tipo desahogadas por la defensoría pública} / \text{Total de pruebas de descargo desahogadas por la defensoría pública}) \times 100$

### Indicadores de resultado

Nº	Unidad de medida	Dimensión	Tipo de indicador	Fuente
1	Porcentaje	Eficacia	Estratégico	Procuraduría
2	Porcentaje	Eficacia	Estratégico	Procuraduría
3	Tasa	Eficacia	Gestión	Procuraduría
4	Porcentaje	Eficacia	Estratégico	Procuraduría
5	Promedio	Eficacia	Estratégico	Procuraduría
6	Porcentaje	Eficacia	Estratégico	Órgano Especializado de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias de la PGJ o del Poder Judicial
7	Porcentaje	Eficacia	Estratégico	Órgano Especializado de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias de la PGJ o del Poder Judicial
8	Pesos	Economía	Gestión	Órgano Especializado de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias de la PGJ o del Poder Judicial
9	Porcentaje	Eficacia	Gestión	Comisiones de Atención a Víctimas
10	Porcentaje	Eficacia	Gestión	Procuraduría
11	Porcentaje	Eficacia	Estratégico	Procuraduría
12	Porcentaje	Eficacia	Estratégico	Tribunales de Enjuiciamiento del Poder Judicial
13	Porcentaje	Eficacia	Gestión	Tribunales de Enjuiciamiento del Poder Judicial
14	Porcentaje	Eficacia	Estratégico	Tribunales de Enjuiciamiento del Poder Judicial
15	Tasa	Eficacia	Gestión	Defensoría Pública
16	Promedio	Eficacia	Estratégico	Policía Investigadora
17	Promedio	Eficacia	Estratégico	Poder Judicial
18	Porcentaje	Eficacia	Gestión	Poder Judicial
19	Tasa	Eficacia	Gestión	Poder Judicial
20	Promedio	Eficacia	Estratégico	Poder Judicial
21	Porcentaje	Eficacia	Estratégico	Poder Judicial
22	Porcentaje	Eficacia	Estratégico	Poder Judicial
23	Porcentaje	Eficacia	Estratégico	Jueces de Control y Tribunales de Enjuiciamiento
24	Porcentaje	Eficacia	Estratégico	Jueces de Control y Tribunales de Enjuiciamiento
25	Porcentaje	Eficacia	Gestión	Defensoría Pública

## Referencias bibliográficas

CEJA (2010). *Bases y herramientas para el Seguimiento de las Reformas Procesales Penales* [documento de trabajo elaborado para el taller a desarrollarse en la Ciudad de México en abril de 2010]. Santiago de Chile, Chile: Centro de Estudios de Justicia de las Américas (CEJA).

CIDAC (2014). *Metodología para el seguimiento y la evaluación de la implementación y operación del nuevo Sistema de Justicia Penal en México*. Ciudad de México, México: Centro de Investigación para el Desarrollo A.C. (CIDAC).

Merino, M. (2013). *Políticas públicas, ensayo sobre la intervención del estado en la solución de problemas públicos*. Ciudad de México, México: Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE).

Parsons, W. (2007). *Políticas pública: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas* (Traducción de Atenea Acevedo). Ciudad de México, México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Sabatier, P. & Mazmanian, D. (1993). La implementación de la política pública: un marco de análisis. En L. F. Aguilar (Ed.) *La implementación de las políticas* (Bernal, G.E., 1981, Trad.). Ciudad de México, México: Miguel Ángel Porrúa.

Salcedo, R. (2011). *Evaluación de Políticas Públicas*. Ciudad de México, México: Siglo XXI editores - Escuela de Administración Pública de la Ciudad de México - Secretaria de Educación de la Ciudad de México.

SETEC – INAP (2012). *Metodología para la planeación integral de la implementación del sistema de justicia penal acusatorio en las instituciones federales y en las entidades federativas de México*. Ciudad de México, México: Secretaría Técnica del Consejo de Coordinación para la Implementación del Sistema de Justicia Penal (SETEC) - Instituto Nacional del Administración Pública A.C. (INAP).

Zepeda Lecuona G. R. (2012). Informe General, Proyecto de Seguimiento de los Procesos de Implementación de la Reforma Penal en México, Ciudad de México, México: SETEC- Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) - CEJA.

Zepeda Lecuona G. R. (2016). La operación del Nuevo Sistema de Justicia Penal en México: lo que dicen las evidencias. En *La Nueva Justicia Penal*. Ciudad de México, México: Centro de Estudios Carbonell.



## **Tema 5**

---

# **El impacto de la tecnología en la educación jurídica**



## La enseñanza del derecho con TIC

María del Rocío Carranza Alcántar<sup>1</sup>, Magali De la Torre Muñoz<sup>2</sup>, Verónica Villa Barba<sup>3</sup>, Alma Azucena Jiménez Padilla<sup>4</sup> y Rosa Elena Legaspi Barajas<sup>5</sup>

### Resumen

Es un hecho que en la actualidad las *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TIC) juegan un papel indispensable en la sociedad, por tal motivo las instituciones de educación superior han realizado cambios sustantivos en sus modelos de enseñanza aprendizaje. En particular las escuelas de abogados también han tenido que incluir innovaciones educativas que permitan garantizar que sus estudiantes adquieran las competencias necesarias para la vida profesional, incluyendo entre estas innovaciones a las TIC. Aunque la tendencia mundial y aprobada por los organismos que marcan la pauta de la educación en el mundo, han señalado la importancia de incluir las tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje. Diversos estudios muestran que todavía existe un fuerte rechazo por parte de los docentes y estudiantes de la carrera de Abogado para incorporar las TIC en este proceso; lo anterior se debe a las características propias de este programa educativo. De tal manera que, esta investigación tiene como objetivo conocer el uso que le dan los docentes a las tecnologías, como herramientas de apoyo para la enseñanza del derecho; además, investigar cuántas y cuáles TIC utilizan para el desarrollo de su práctica docente y de éstas, cuáles son las más efectivas referente a las competencias mínimas que debe dominar un egresado de la carrera de Abogado. Lo anterior, utilizando una metodología mixta cuantitativa-cualitativa que permita dar cuenta, a través de encuestas y entrevistas a profundidad, de qué manera los docentes en la carrera de Abogado de una universidad pública están haciendo frente a los nuevos retos planteados por la sociedad del conocimiento. En el entendido que las TIC pueden ser utilizadas en las instituciones jurídicas para fortalecer la transparencia y trabajo legal, además que los abogados pueden recurrir a ellas como parte de las diversas actividades que realizan en el ejercicio cotidiano de su profesión.

### Palabras clave

*Tecnologías, enseñanza del derecho, aprendizaje.*

<sup>1</sup> Abogada, Maestra en Enseñanza de las Ciencias, pasante del Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos, profesor de tiempo completo de la Universidad de Guadalajara, miembro del SNI y del Cuerpo Académico en consolidación Educación y Sociedad, ha publicado diversos artículos y ponencias relacionados con las tecnologías para la educación

<sup>2</sup> Estudiante de la carrera de Abogado en el Centro Universitario de los Altos, de la Universidad de Guadalajara

<sup>3</sup> Estudiante de la carrera de Abogado en el Centro Universitario de los Altos, de la Universidad de Guadalajara

<sup>4</sup> Profesora de tiempo completo de la Universidad de Guadalajara

<sup>5</sup> Técnica académico y profesora de asignatura de la Universidad de Guadalajara

## Introducción

La inclusión de la tecnología como factor determinante para la generación y apropiación del conocimiento, se hace presente mediante la implementación de una práctica pedagógica basada en el uso de las TIC como herramientas que permiten formar a los abogados en la sociedad del conocimiento. A partir de este indicio se llevó a cabo la investigación cuyos resultados se presentan en este escrito y que tuvo como objetivo conocer qué tanto los profesores de la carrera de abogado en una universidad mexicana utilizaban las tecnologías, el uso que les daban y su opinión respecto a su integración en la educación.

Lo anterior significa que la potencialidad de las tecnologías no depende de ellas mismas, sino de los modelos sociales y pedagógicos en las cuales se utilicen (Hurtado, 2011), por lo cual es indiscutible que el abogado del nuevo siglo debe, no solo ser formado en materia de las diferentes áreas del derecho, sino también para fortalecer las herramientas tecnológicas que le permitirán desempeñarse de manera efectiva en la sociedad moderna, (Carranza, 2016). De igual forma el abogado juega un rol importante en la construcción de patrones normativos que permitan la implementación de las TIC al interior del aglomerado social.

Las TIC, como herramientas didácticas que apoyan la enseñanza, han ido formando escenarios que apoyan el desarrollo de habilidades y conocimientos, además que se han considerado como instrumentos que motivan y apoyan el proceso de información, de tal manera que, a partir de este apoyo es que se busca la implementación de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, diversos estudios muestran que en el ámbito de la enseñanza del Derecho estos escenarios aún no se han presentado del todo, debido, quizá, al tipo de estudio, pues los abogados se han caracterizado por enseñar a través del método tradicional.

A partir de lo anterior, se realizó el presente estudio, teniendo como objetivo: conocer la opinión de los docentes del Derecho respecto al uso de las TIC, así como saber cuáles tecnologías utilizan en su práctica docente y sobre todo si consideran que éstas han apoyado en su labor como docentes y en la enseñanza del derecho.

Los resultados muestran que los docentes están conscientes de la importancia que tiene el uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje del Derecho, sin embargo, sobresale el desconocimiento en cuanto al uso de las diversas herramientas tecnológicas que pueden apoyar este proceso. Aunque los profesores aseguran que las TIC pueden apoyar en mejorar su práctica docente, también señalan que la enseñanza del Derecho sigue siendo tradicional, a través de las cátedras magistrales, asegurando que el cambio debe darse, pero que no será sencillo.

## Problematización

En la actualidad existe más apertura por parte de los estudiantes de Derecho hacia este tipo de herramientas tecnológicas, ya que dentro de los planes de estudio se incorporan asignaturas como Fundamentos de informática, Informática jurídica, Taller de informática aplicada al derecho, entre otras. Sin embargo en muchas universidades, estas asignaturas quedan relegadas como opcionales, por lo que el abogado en su formación tradicional las deja de lado para continuar formándose en las áreas básicas del derecho (Carranza, 2016).

En este sentido, las instituciones de educación superior, que forman abogados, mantienen el gran desafío de incorporar las tecnologías al proceso de enseñanza aprendizaje, de tal manera que, como lo señala Abdelnour (2014), existe una fuerte necesidad de cambiar de paradigma sobre la forma en que se aborda el proceso de enseñanza y aprendizaje del Derecho, por lo que es necesario pasar de un modelo tradicional, verbalista, discursivo y memorístico, a uno activo, centrado en el estudiante, que le permita desenvolverse de forma competente en el ejercicio profesional y en la vida (Abdelnour, 2014).

Por su parte, Llop (2015) ha señalado que los abogados se sienten abrumados por el ‘desembargo tecnológico’ debido a que su profesión es demasiado estática; no obstante, es importante reconocer que las nuevas tecnologías han abierto un horizonte lleno de posibilidades comerciales, si se saben utilizar.

Para muchos abogados las tecnologías significan algo desconocido, propio de otras ramas del saber; reconocen que pueden servir, pero no comprenden cómo funcionan, y adentrarse en ellas les parece terriblemente complicado. De tal modo que, al final, llegan a la conclusión de que si no es fácil de explicar no es atractivo y, a lo poco atractivo, deben acercarse lo menos posible (Tejerio, 2010).



Para tal situación, el alumno debe comprender el potencial tecnológico que el actual panorama normativo pone en sus manos, ya que los instrumentos jurídicos de la participación y el acceso a la información cobran un especial protagonismo; no sólo como herramientas para los abogados, sino como una situación que requiere de la atención jurídica correspondiente (Carranza, 2016).

A partir de estas premisas es que se considera importante indagar sobre qué tanto se utilizan las TIC como parte de la enseñanza del Derecho; investigar si éstas han tenido los mismos resultados que se han presentado en otras áreas del conocimiento y sobre todo que, a partir de los resultados, se puedan presentar propuestas innovadoras que permitan apoyar la enseñanza y el aprendizaje de los abogados.

## Metodología

Se utilizó una metodología mixta secuencial de acuerdo con Hernández R. (2010), iniciando por un estudio cuantitativo y a partir de los resultados obtenidos en éste, se aplicó la metodología cualitativa. El instrumento utilizado para la parte cuantitativa es una encuesta conformada por 27 ítems, la cual se aplicó al 60% de los docentes que imparten clases en la carrera de abogado en una universidad mexicana. Para la parte cualitativa, se diseñó una entrevista semiestructurada y se aplicó a tres docentes, quienes fueron seleccionados a partir de los resultados obtenidos en la parte cuantitativa.

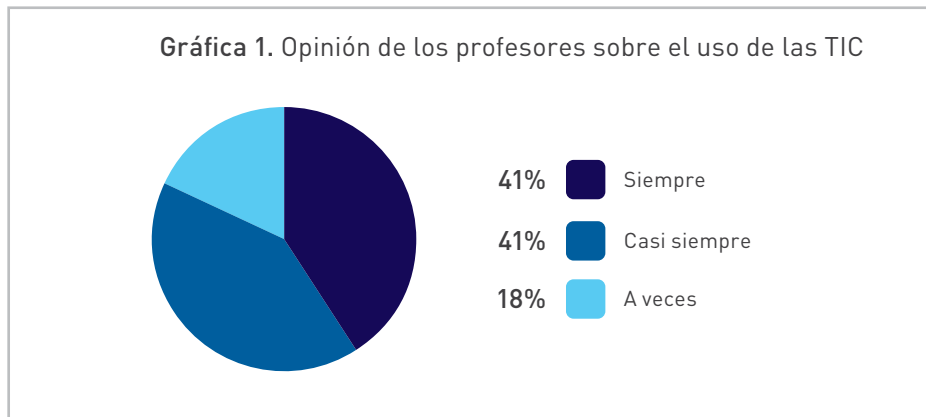
Para la encuesta, se buscó aplicarla a la mayoría de los profesores que imparten clases en la carrera de abogado, esto con la finalidad de conocer los diferentes puntos de vista. A partir de los resultados se seleccionó a un docente que frecuentemente utiliza la tecnología para impartir sus clases, otro que ocasionalmente las utiliza y uno que no hace uso de las TIC durante sus clases; esto con la finalidad de conocer los tres puntos de vista respecto a la enseñanza del Derecho con tecnologías.

Las preguntas fueron diseñadas de acuerdo con el marco teórico correspondiente, y contenían información que permitían que los profesores pudieran señalar: si conocían lo que significa TIC; qué tanto las utilizaban para la realización de trabajos o investigaciones dentro de la carrera de abogado; si las consideraban útiles; con qué frecuencias las usaban en comparación con las clases tradicionales o magistrales; si consideraban que éstas pudiera ayudar en el aprendizaje o en la enseñanza del Derecho. También se les preguntaba sobre su percepción respecto al uso de estas tecnologías en el ejercicio de un abogado; qué tipo de tecnología utilizaban; si éstas les ayudaban en la comunicación entre docentes y estudiantes; y si creían que la universidad debe impulsar el uso de las TIC para la carrera de abogado.

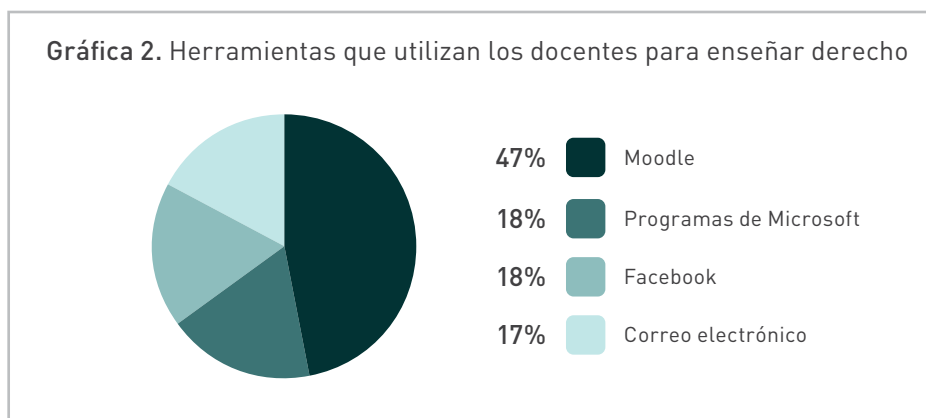
## Resultados

Los resultados muestran que, a pesar de que los docentes consideran que las TIC pueden ser de ayuda para su práctica docente, las clases tradicionales continúan siendo la estrategia principal, además de ser las que prefieren impartir. Se muestra que algunos docentes han iniciado con la incorporación de ciertas herramientas tecnológicas, sin embargo, aún no las toman como apoyo fundamental en su práctica docente.

Entre los resultados para la parte cuantitativa sobresale que más del 80% de los profesores consideran que los usos de las TIC promueve el aprendizaje y la enseñanza, y sólo el 18% señaló que, a veces, tal como se muestra en la siguiente gráfica.



Respecto a la pregunta *¿para qué utiliza las TIC en la enseñanza del Derecho?*, los profesores manifestaron en general que, para recibir tareas, para la búsqueda de información en base de datos, para consultar libros y sobre todo para proyectar sus clases, a través de una presentación utilizando herramientas como el Power Point o Prezi. En su mayoría dijeron utilizar la plataforma *Moodle* como repositorio para colocar información y para recibir tareas, el correo electrónico y programas de *Microsoft*; también algunos señalaron que usan *Facebook* para comunicarse con sus estudiantes. La siguiente gráfica muestra la información.



A pesar de que en la información cuantitativa, un alto porcentaje de los docentes aseguran que conocen la utilidad de las TIC en la enseñanza del Derecho, durante la entrevista señalaron que sí las usan pero no con frecuencia, aseguran:

“(...) solo se utiliza comunicación electrónica para subir prácticas y juicios, pero realmente en las clases presenciales se tiene un contacto más personal que virtual en [sic] los estudiantes y esto es porque no se consideran necesarias las tecnologías”.

Al igual que en la parte cuantitativa, en la entrevista los tres docentes coincidieron en que las TIC son importantes: “Claro que son importantes, por que digamos que ya es la tendencia mundial y se tiene que dar en todos los ámbitos, en derecho ha sido más renuente las prácticas en derecho y la enseñanza de derecho ha sido más pragmática, es decir más tradicional la enseñanza de la cátedra, del asesor, del maestro pero ya se están buscando las nuevas alternativas para que también puedan utilizar las tecnologías en el uso del derecho...”

Al cuestionar sobre las ventajas que tenía utilizar las TIC en la enseñanza del Derecho, uno de los profesores aseguró que no le ve ninguna ventaja, mientras que los otros dos dijeron que en la proyección de documentos, porque ahora ya todo es con tecnología, aunque ninguno de ellos aclaró los beneficios que consideran que pueden obtener al usar estas herramientas.

## Conclusiones

Como se puede observar, los resultados arrojan que los docentes están conscientes de la importancia de utilizar las TIC para la enseñanza del Derecho, incluso algunos aseguran que les son útiles. No obstante, también sobresale el desconocimiento respecto a los beneficios o ventajas que pueden obtener en su práctica.

De igual forma, sobresale que la proyección de documentos a través de Power Point o Prezi, así como el uso de la plataforma son los recursos más utilizados, incluyendo a algunos que utilizan el correo o las redes sociales como vía de comunicación con sus estudiantes. Es decir, la entrega de trabajos o tareas por medios electrónicos es lo más cercano al uso de TIC, desconociendo el sin número de herramientas que pueden utilizar para la enseñanza y el aprendizaje del Derecho.

Es claro que, tal como lo mencionan en las entrevistas, aún existe una fuerte resistencia al uso de las TIC en la enseñanza del Derecho: los planes de estudio siguen siendo rígidos y las materias se presentan a través de cátedras o clases magistrales, lo cual concuerda con otros estudios realizados al respecto. Sin embargo, se requiere de un cambio que permita a los futuros abogados incursionar desde la universidad en las tecnologías para el aprendizaje, “El docente antes era el maestro magistral, ahora debe ser el guía en el aprendizaje del alumno y mañana el preparador personal” (Benito & Cruz, 2005).

Se considera necesario profundizar en el estudio de estos temas, pues de acuerdo con la revisión del estado de la cuestión, se ha encontrado que la enseñanza del Derecho aún no ha logrado integrar de manera sólida las tecnologías en sus métodos y procedimientos educativos, lo cual resulta contradictorio a las políticas nacionales e internacionales en materia de uso pedagógico de TIC; sobre todo representa un asunto pendiente por resolver, respecto a la formación y las herramientas que los abogados están recibiendo y utilizando; deben responder a las demandas que la sociedad del conocimiento exige.

## Referencias bibliográficas

Abdelnour, R. M. (2014). *Enseñar a aprender Derecho. Revista de Docencia Universitaria*, 12(3), 49-63.

Benito, A., & Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Carranza, R. (2016). El uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje del derecho. *Revista educ@arnos*, 20-21(5), 151-168.

Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hurtado, L. F. (2011). Renovación de la práctica pedagógica jurídica con la inserción de las TIC: aplicación de modelo b-learning en a enseñanza del derecho. *Memorando de Derecho*, 13(21), 49-62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3730975.pdf>

Llop, C. (2 de junio, 2015). *Los abogados y la tecnología*. Recuperado de [http://tecnologia.elderecho.com/tecnologia/marketing\\_de\\_despachos](http://tecnologia.elderecho.com/tecnologia/marketing_de_despachos)

Teijerio, V. (1 de noviembre, 2010). *El abogado y las nuevas tecnologías*. Recuperado de <http://vanesateijeiroabogada.files.wordpress.com/2010/11/dvds9.jpg>

## **Tema 7**

---

# **El sistema de educación jurídica en México y la calidad de las escuelas de derecho**



## Propuesta de modelo para la acreditación de las Licenciaturas en Derecho

Arvizu Ibarra, Carmen Hortencia<sup>1</sup>, Julia Romero Ochoa<sup>2</sup> y Martha Martínez García<sup>3</sup>

### Resumen

Nueva realidad: en el mundo educativo emerge en las últimas cuatro décadas: la calidad educativa; aspecto de la educación que más ebullición ha tenido a nivel mundial desde el punto de vista de las políticas educativas, investigación educativa y aplicación de procesos educativos.

¿A qué se debe esta aparición? ¿A qué responde hoy, esta exigencia a nivel mundial? ¿A quién satisface esta faceta de las instituciones educativas?

Los procesos de calidad en una institución educativa se basan en lo dinámico de los procesos educativos, es decir son procesos inacabados que constantemente requieren de la evaluación, corrección, rectificación, el ingreso de nuevos elementos.

Así, la implementación de un plan de calidad en una institución educativa se plantea como una experiencia de autoreflexión evaluativa de todos los involucrados, con la finalidad de perfeccionarse constantemente.

El objetivo de este trabajo es establecer las bases, de un programa de calidad total y permanente para las Licenciaturas en Derecho a través de la implementación de un modelo para la calidad total.

### Palabras clave

*Evaluación, calidad, liderazgo disciplinar.*

*En memoria de Julia Romero Ochoa (1954 - 2017)*

<sup>1</sup> Doctora en Educación por UNED; Maestra en Educación por el Centro Universitario de Sonora; Licenciada en Derecho por la Universidad de Sonora, Maestra de Tiempo Completo. Contacto: harvizu@guaymas.uson.mx

<sup>2</sup> Doctora en Derecho por la UABC y la UNISON; Maestra en Derecho por la Universidad de Campeche y la UNISON; Licenciada en Derecho por la Universidad de Sonora, Maestra de Tiempo Completo.

<sup>3</sup> Maestra en Educación por la Universidad del Noroeste, Licenciada en Derecho por la Universidad de Sonora, Maestra de tiempo completo. Contacto: marmtz@sociales.uson.mx

## Introducción

Nueva realidad en el mundo educativo emerge en las últimas tres décadas: la calidad educativa ¿A qué se debe esta aparición? ¿A qué responde esta hoy exigencia a nivel mundial? ¿A quién satisface esta faceta de las Instituciones Educativa?

Podrían ser varias las respuestas.

1. La necesidad social de recibir a profesionales eficientes y eficaces capaces de prevenir y resolver problemas propios de nuestra disciplina con efectividad.
2. La necesidad de los gobiernos de tener un control, en el aspecto presupuestario sobre las universidades.
3. Requerimiento natural de la evolución y desarrollo del conocimiento que hoy en día se caracteriza por la transformación veloz con la que se está presentando gracias a las tecnologías de la información y de la comunicación.

Para que esta realidad aflore con firmeza metodológica los estudiosos de los procesos educativos, los investigadores, las autoridades y todo aquél interesado se han dado a la tarea de generar, modos de implementar procesos de evaluación que arrojen información trascendente, al respecto de las instituciones educativas.

En esa búsqueda de modelos para la calidad total, se volvió, a observar a las industrias que han venido implementando prototipos para la búsqueda de la calidad de sus productos y de ahí surge la idea de adecuarlos a las instituciones educativas.

Un centro o institución de calidad es aquél que permanentemente se replantea su trayectoria, que somete a análisis valorativo todos sus elementos, que nunca se considera totalmente concluido, que revisa sus normas de funcionamiento, que piensa que las cosas siempre pueden mejorarse. (Gento, 1998, p. 3).

La implementación de un plan de calidad total en una institución educativa se plantea como una experiencia de autoreflexión evaluativa de todos los involucrados, con la finalidad de perfeccionarse constantemente en cada uno de sus aspectos, modificando los fines o construyendo nuevas metas, sobre todo reorientados hacia la incorporación del nuevo conocimiento que la sociedad requiere.

La implementación de un plan de calidad no es un esfuerzo individual, político o sectorial; es necesario abordarlo en cada aspecto, uno por uno de acuerdo a las necesidades y posibilidades de la institución. Trabajar hacia la calidad refleja el compromiso de sus miembros otorgando un sentido de pertenencia y cumplimiento del deber.

Es necesario que el programa de plan de calidad esté debidamente fundado y motivado por todos los participantes y se presente ante la autoridad destinada para su aprobación; al hacerlo, la autoridad se convierte en parte del programa y en un factor determinante.

Sin embargo, la calidad de un centro educativo de nivel superior no se obtiene por decreto, es necesaria la voluntad e intervención de los sectores que determinan la necesidad de existencia de una profesión universitaria.

El interés de la sociedad está en el producto profesional que están incorporando al mercado laboral, ¿cómo funcionan?, ¿cómo resuelven?, ¿cómo se enfrentan a las situaciones que se presentan?, ¿cómo repercuten en el desarrollo social?, ¿qué aportan?; Si de esos procesos internos depende la producción de profesionales éticos, eficaces, efectivos, oportunos, entonces ahí existe el interés y la necesidad de garantizar su calidad.

El programa que contenga el plan de calidad total de una institución educativa debe ser flexible: amoldarse al contexto social de los alumnos, y sujetos que intervienen en el proceso formativo; reflejar el modelo educativo que la institución esté implementando. De ahí que incluirá el pensamiento pedagógico propio del modelo, la misión institucional y la estructura organizacional del centro; debiendo establecer normas y principios que regirán sus relaciones. (Gento, 1998, p.5)



## Objetivo

Establecer las bases, en la medida de lo posible, de un programa de calidad total y permanente para la Licenciatura en Derecho a través de la implementación de un modelo para la calidad total y permanente.

## Marco Conceptual

“La implantación de la calidad total en una institución educativa ha de entenderse como la puesta en marcha de procesos de mejora continua de la misma” (Gento, 1998, p. 3).

Entre los temas de actualidad en el ámbito educativo en general y en el universitario en particular, hay dos que destacan por su potencial importancia y trascendencia para la universidad española: la preocupación por la calidad y la insistencia en la creación de una cultura de la evaluación, por cierto, íntimamente ligados. (Pérez Juste, 2003, p. 13).

Pensamos que no sólo representa una preocupación española sino mundial, debido a la evolución del conocimiento y la complejidad de los fenómenos que se presentan. La universidad es una institución que no debe caminar detrás del desarrollo, sino junto a él. Y afirmamos que la cultura de la evaluación nos lleva a la calidad, sobre todo si atendemos a los resultados que una evaluación arroja.

El vínculo que existe entre la calidad, objetivo a lograr y evaluación es inexorable, ya que la evaluación para la calidad significa el instrumento a utilizar para determinar factores de fortaleza y de riesgo de las instituciones educativas.

“Evaluación es la valoración, a partir de criterios y referencias pre-especificados, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones” (Pérez Juste, 2003, p. 19).

Evaluación representa una actividad técnica compleja, existen varios tipos de evaluaciones, pero en instituciones educativas de nivel superior requieren de una evaluación formativa por las implicaciones internas y externas, con propósitos de mejora en sus resultados, optimización de sus procesos y reconsideración de objetivos de manera constante.

“Evaluación es el proceso mediante el cual comparamos lo que queremos (la utopía de la calidad) y lo que tenemos (la realidad de calidad que contamos) con el fin de tomar decisiones conducentes a alcanzar la calidad.” (González, L, 2002, p. 38).

Evaluar un proyecto es un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información -valiosa y fiable- orientado a valorar la calidad y los logros del mismo, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto de dicho proyecto, como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso (Pérez Juste, 2003, p. 85).

Estamos de acuerdo que la evaluación no debe llevarse a cabo en un momento solamente sino que debe ser permanente a la evolución del programa que se implementa, teniendo en cuenta que un programa de mejoramiento de la calidad de una institución educativa tiene diferentes fases: Preactiva, interactiva y postactiva.

Por otro lado, calidad es un concepto poco claro y sujeto a múltiples significados. Desde su aparición, el concepto pasó de ser un término aplicado a las empresas, a ser utilizado en el campo de la educación, y en este tiempo se han dado muchas interpretaciones a este término. (González, 2002, p. 36)

“Calidad es una exigencia que todos hacemos y deseamos del modo de actuar de cualquier profesional. Consiste en buscar la excelencia en la actividad académica, personal y profesional, orientada a resultados y centrada en la mejora continua” (Villa & Poblete, 2007, p. 296)

“Calidad de Institución Educativa: Son los recursos disponibles, los procesos empleados y los efectos conseguidos respondiendo a aquello que se supone constituye el modelo teórico ideal del funcionamiento perfecto en el ámbito educativo”. (Gento, 2008, p. 11).

Entendemos por calidad como el adjetivo calificativo que se le da a una institución como resultado de un proceso de evaluación continuo en donde se obtiene sostenidamente cumplimiento efectivo a los objetivos de docencia, investigación, difusión y extensión para su autoperfeccionamiento (Arvizu, 2012, p. 30).

Un modelo es la representación o esquema que puede ser gráfica y es secuencial del fenómeno en estudio, refleja una realidad compleja para facilitar su comprensión, estudio o aplicación.

“El término modelo cuenta con una amplia gama de usos en las ciencias y puede referirse a cualquier cosa, desde una maqueta hasta un conjunto de ideas abstractas” (Achinstein, 1987, p. 5)

Nuestra propuesta, un modelo para la implantación de la calidad: Pretende ofrecer una visión objetiva, integral y ponderada de lo que deben ser las instituciones educativas para ser consideradas como <<de calidad>> suficiente, aunque esta caracterización puede ofrecer diferentes niveles, a partir de un mínimo exigible. (Gento, 1998, p. 55)

### Propuesta de un modelo para la acreditación

No se pretende descubrir nada nuevo, sólo adecuar el modelo del Dr. Samuel Gento Palacios al establecimiento de las bases para la implementación de programa para la calidad total de las Licenciaturas en Derecho.

Las razones por la que utilizamos el modelo del Dr. Gento son:

1. Se encontró todos los elementos y factores considerados susceptibles de determinar la calidad de una institución educativa a nivel superior.
2. Responde coherentemente a la búsqueda continua del desarrollo de las instituciones educativas, específicamente del nivel superior.
3. Establece conceptualmente todos y cada uno de los pasos y elementos que intervienen en el proceso de autoevaluación congruentemente con el objetivo perseguido: Calidad.
4. Es flexible porque permite adecuarlo al contexto en que se implemente, favoreciendo así la posibilidad de responder a las expectativas sociales de los centros de educación superior.
5. Nace de la educación y para los procesos formativos.

La propuesta del modelo quedaría como sigue:

Producto Formación Profesional			
Identificadores	Satisfacción de personal del Centro	Satisfacción de alumnos	Efecto de impacto
Metodología formativa			
Predictores	Disponibilidad de medios personales y materiales	Organización de la planificación	Gestión de recursos
Liderazgo disciplinar			

Componentes del modelo de calidad de una institución educativa del Dr. Samuel Gento Palacios adaptado para la evaluación y acreditación de las Licenciaturas en Derecho.

El modelo para la evaluación y acreditación de calidad total en las licenciaturas en Derecho se divide en dos partes o secciones: Los Identificadores y los Predictores.

Los identificadores de calidad de una institución educativa son componentes que, conectados con el producto conseguido y con la apreciación de éste y de los procesos de funcionamiento, permiten valorar la medida en que dicha institución alcanza niveles de calidad en sus resultados. (Gento, 2002, p. 65)

El primer identificador: Producto formación profesional por ser esa la principal misión de una institución de estudios universitarios, e incluiría la satisfacción de los egresados y de los empleadores como parte de esa formación profesional. Pero principalmente consideraría el tiempo que un egresado que al momento de terminar su formación requiere para adaptarse al ámbito laboral de manera autónoma.

La calidad de un centro educativo entendida en términos de producto, nos aproxima al concepto de eficiencia: haciendo referencia al aprovechamiento de recursos y procesos para la consecución de objetivos educativos.

Un egresado nunca deja de aprender, de hecho al salir se inicia un aprendizaje más pleno y con resultados a la vista, pero al salir de su proceso de formación académica e incorporarse al mundo laboral tiene un período para sentirse seguro, firme en sus conocimientos, y dejar de aprender a través de otros para buscar su propio aprendizaje y poder aportar al desarrollo de su trabajo, ese período de adaptación tiene un costo en tiempo y en dinero tanto para el egresado, (ahora profesionalista) como para el empleador que paga porque aprenda y adquiera solidez profesional mientras trabaja.

Este período de adaptación es también un elemento identificador de calidad trascendente si se logra disminuir y se ve reflejado en la satisfacción tanto del egresado como del empleador.

En el efecto de impacto social, mención especial a la contribución de la institución al desarrollo de la comunidad a local, nacional e internacional a través de las investigaciones que llevan a cabo los profesores investigadores de la institución.

Los criterios para medir la calidad de las instituciones en términos de 'calidad del producto' serían:

1. Aportación al desarrollo social: Atendiendo a las necesidades, intereses y expectativas.
2. Reconocimiento: determinado por el grado de satisfacción que manifiestan los egresados, maestros y empleadores.
3. Permanencia o duración: los efectos que produce la formación profesional deben mostrar una duración, continuidad o permanencia en el ámbito social.
4. Los egresados muestran ser punteros, creadores e impulsores del desarrollo.
5. Excelencia o perfección: respondiendo a los fines o metas propuestas.
6. Adecuación costo-rendimiento: Mayor aprovechamiento de los presupuestos y recursos disponibles.
7. Disponibilidad o accesibilidad: haciendo referencia a que el producto puede ser alcanzado por amplios sectores de población.

El segundo identificador será el efecto de impacto: y se considera como la consecuencia que la Formación recibida por los sujetos que han pasado por las instituciones formativas tienen sobre los contextos en los que desarrollan su vida profesional en sus diversas manifestaciones. Con el fin de valorar el efecto de impacto, se hace conveniente analizar su repercusión en los ámbitos siguientes: laboral, social, familiar y académico.

Un tercer identificador propuesto es la satisfacción de los alumnos: Que ha de basarse en las diversas manifestaciones de sus necesidades; y en el logro de las expectativas que se les planteen. Ambos aspectos se detectarán directamente, siempre que ello sea posible, o indirectamente a través de manifestaciones que los pongan en evidencia (como, por ejemplo, el nivel de asistencia o el bajo nivel de abandono).

Un identificador más es la satisfacción del personal: La aspiración a la satisfacción guarda relación con las tendencias organizativas actuales, en las que la participación constituye un principio esencial.

La opinión global sobre el grado de satisfacción del personal de la institución educativa supone considerar el de los diversos sectores y aun miembros que lo configuran: la satisfacción de cada uno de tales sectores se constituiría, así, en el descriptor particularizado de este identificador de calidad.

Los profesores constituyen un sector medular aunque no exclusivo dentro del personal de la institución.

Los contenidos sobre los que se efectúe la estimación del grado de satisfacción en general y sin perjuicio de la pertinente acomodación a los diferentes sectores a que corresponda, pueden ser satisfacción por:

- Las condiciones materiales
- La seguridad básica en la profesión
- La estructura de funcionamiento institucional
- Los resultados alcanzados
- El prestigio profesional

Predictores de calidad son aquellos factores determinantes para que se produzca el efecto de calidad que buscamos. Su existencia nos permite garantizar niveles aceptables de calidad formativa; factores en función de agentes de calidad, que deberán reunir las instituciones educativas para conseguir la calidad total.

Como primer predictor tenemos la ‘disponibilidad de medios personales y materiales’: Incluyen aspectos de tipo personal y material que constituyen el patrimonio con el que la institución ha de llevar a cabo su función.

Elementos a considerar son: recursos materiales, profesorado, personal no docente y alumnos. Como variables referidas al profesorado que afectan a la predictibilidad de calidad formativa se señalan las siguientes: formación profesional; estabilidad o permanencia en el puesto docente; perfil profesional del profesorado (nivel y grado de formación); formación continua en ejercicio; actitud (hacia el compromiso y la autoformación pedagógica); salud laboral; experiencia profesional; liderazgo disciplinar; autosatisfacción profesional.

La disponibilidad de personal de administración y servicios: Una organización de calidad no debería eludir la necesaria coordinación de este personal con el académico.

Los alumnos son el sector que objetivo del factor calidad de la institución.

El siguiente predictor ‘organización de la planificación’: Este constituye el marco general de funcionamiento, si bien su previsión se refleja en la dinamización del mismo; ya que puede constituir un marco coadyuvante para la mejora del producto ‘formación profesional’.

Dentro del perfil organizativo, que constituye el diseño básico para llevar a cabo la estrategia global de una institución de educación superior, cabe considerar los elementos siguientes:

- El sentido de misión
- La estructura organizativa
- Los principios de funcionamiento
- Los documentos de Planificación
- La adecuación al contexto
- La utilización de la tecnología en los procesos
- Trabajo en equipo

En el predictor ‘gestión de recursos’: Nos referimos a la utilización de los medios materiales, personales y de los componentes estratégicos (o funcionales) que constituyen una institución determinada. La gestión de los recursos materiales está relacionada con el empleo de elementos materiales con que cuenta la institución educativa; atender a la optimización de los recursos humanos es, aún más necesaria si tenemos en cuenta que uno de los frecuentes errores en la implantación de calidad total es la puesta en marcha de proyectos de mejora con directivos y empleados que no están convenientemente preparados y no tienen claramente atribuidas las funciones a desempeñar.

En relación con la funcionalización de los componentes organizativos, es preciso tener en cuenta que, tanto la configuración organizativa (en cuanto, definición del marco de funcionamiento), como la gestión del funcionamiento institucional, debe orientarse a lograr una formación profesional de calidad.

En la gestión de recursos se pueden incorporar las acciones que la institución educativa lleva a cabo para la obtención de recursos propios (que no corresponden al presupuesto gubernamental asignado), como por ejemplo, educación continua dirigida a egresados y a la comunidad en general, cursos de titulación, cursos extracurriculares, y otros.

En relación con el predictor 'metodología formativa': Concibe la realización de las funciones y tareas que se orientan a la consecución de los objetivos formativos: Por su origen y por su contenido, dicha metodología tiene un carácter mediacional, por cuanto trata de poner al alcance del sujeto educando los objetivos que han de lograrse para su formación profesional.

Dentro del tratamiento metodológico propio de un centro educativo de calidad, deben concurrir los siguientes principios:

- Previsión o planeación de intervenciones didácticas.
- Centrada en el estudiante
- Consideración del Contexto
- Clima interactivo Positivo
- Motivación Positiva
- Estímulo a la creatividad
- Expectativas positivas de alumnos
- Relación con la Comunidad
- Opciones Curriculares y extracurriculares
- Objeto de estudio en el aula
- Dedicación a la tarea
- Evaluación constante de alumnos y profesores

En el caso de predictor 'liderazgo disciplinar', se incluye el tipo de liderazgo basado en el conocimiento, ya que en el nivel universitario es determinante para el logro del trabajo en equipo.

El liderazgo es la capacidad de influir sobre los individuos y/o los grupos anticipándose al futuro y contribuyendo a su desarrollo personal y profesional. La capacidad de influencia para lograr que las personas ofrezcan lo mejor de sí en aras a lograr los resultados esperados (Villa & Poblete, 2007, p. 311).

Quién dirija el proyecto deberá ser alguien que domine su contexto profesional disciplinar, para poder tener mayor claridad de lo que la disciplina y especialmente la sociedad requiere de sus egresados, de los servicios que la institución presta y de la vinculación que tanto la disciplina como la sociedad pueden llevar a cabo en aras del famoso lema ganar-ganar.

## Conclusiones

1. En la actualidad se hace indispensable la búsqueda de la calidad en los egresados de nuestras instituciones.
2. Es necesario encontrar el modelo de evaluación que permita conocernos y superarnos en el quehacer formativo que desarrollamos.
3. El modelo que se propone está sujeto al trabajo en equipo que se desarrolle por las instituciones que lo elijan y a partir de ello fijar su ponderación de acuerdo al contexto social en el que se aplique.

## Referencias bibliográficas

- Archintein, P. (1987). *Los modelos teóricos*. (M. Sancho, & J. L. González, Trads.) México: UNAM.
- Arvizu, C. (2012). *Formación Docente para la Enseñanza del Derecho*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
- Gento, S. (1998). *Implantación de la calidad total en las instituciones educativas*. Madrid, España: UNED.
- Gento, S. (2002). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid, España: La muralla.
- Gento, S. (2003). Modelos de Evaluación en la evaluación de la Educación Universitaria. En S. Geto Palacios, *Modelos de Evaluación de la calidad en Instituciones Universitaria*. Madrid España: Universitas.
- Gento, S. (2008). Marco referencial para la evaluación de un proyecto educativo. *Ponencia*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- González, L. (2002). La mejora de la calidad educativa. *Revista Electrónica Sínectica*, 20, 35-39
- Ibáñez Bernal, C. (2007). *Metodología para la Planeación de la Educación Superior*. Hermosillo: Unison.
- Pérez Juste, R. (2003). Modelos de evaluación de la calidad en instituciones universitarias. *Evaluación de la universidad: Principios básicos y propuestas generales*. Madrid: Universitas.
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao, España: Mensajero.

### Base de datos de escuelas de Derecho en México: Una fotografía de la Educación Jurídica en el país

Luis Fernando Pérez Hurtado<sup>1</sup> y Sandra Escamilla Cerón<sup>2</sup>

#### Resumen

El objetivo de esta ponencia es describir la metodología utilizada y los resultados obtenidos en la elaboración de una base de datos de escuelas de Derecho en México.

Este proyecto de investigación realizado por el Programa de Educación Jurídica del CEEAD, responde a la necesidad de contar con datos confiables y actualizados sobre las instituciones de educación superior (IES) que ofrecen la Licenciatura en Derecho (LED) en el país.

El proyecto ha sido ejecutado por el CEEAD durante distintos ciclos académicos, lo que ha permitido documentar el crecimiento y proliferación de las escuelas de Derecho en nuestro país desde 2007 hasta la fecha.

La metodología diseñada por el CEEAD para este proyecto garantiza la fiabilidad de cada uno de los datos, ya que se recopila información directamente de las autoridades facultadas para emitir una autorización, un Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) o una incorporación de estudios. Posteriormente, toda la información procesada pasa por un filtro de verificación en el que se corrobora por medio de contacto directo con la IES la veracidad de cada uno de los datos.

Una vez concluida la recopilación de información, ésta se homologa y sistematiza para ponerla al alcance del público interesado por medio de un buscador de libre acceso en la página web del CEEAD. Actualmente, está disponible esta plataforma con datos de las escuelas de derecho que impartían la LED en el ciclo 2013-2014.

Durante la última actualización de la base de datos, correspondiente al ciclo académico 2015-2016, se contabilizaron 1,821 escuelas de derecho y se recopilaron datos relevantes sobre las características de la Licenciatura en Derecho, como por ejemplo el número de programas impartidos por las instituciones, la modalidad en la que se ofrecen, la duración de la LED y el tipo de autorización con la que cuentan.

Adicionalmente, se encuentran en proceso de construcción dos bases de datos más, una sobre la matrícula histórica de la LED y otra sobre el número de cédulas expedidas a abogados a partir de 1945. Las principales fuentes de esta información son los anuarios estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y los datos de la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública.

El objetivo final es contar con una base de datos sobre educación jurídica en México que proporcione información actualizada a investigadores y demás público interesado en el tema y ofrezca un panorama completo de las escuelas de derecho en el país así como datos sobre su transformación y crecimiento histórico

#### Palabras clave

*Escuelas de Derecho, crecimiento, matrícula, planes, programas de estudios.*

<sup>1</sup> Director del Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, A.C

<sup>2</sup> Asistente de investigación en el Programa de Educación Jurídica del CEEAD

## Introducción

A pesar de la importancia que tiene la Educación Jurídica en el ámbito legal y social del país, muy poca investigación se ha realizado al respecto. La falta de estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje del Derecho en nuestro país, tanto dentro como fuera de las escuelas de derecho; así como el análisis de sus elementos (estudiantes, profesores, planes y programas de estudio, etc.), obstaculiza la comprensión del tema. Esto se ve reflejado en la falta de acciones y propuestas pertinentes enfocadas en la mejora de la Educación Jurídica.

Recientemente y a propósito de iniciativas sobre colegiación y certificación obligatoria en el país<sup>3</sup>, el tema de la educación jurídica y el ejercicio profesional se ha discutido y ha llamado la atención de expertos, abogados y académicos. En este contexto, la generación de información confiable sobre el tema se vuelve indispensable. Por ello, el proyecto de la base de datos sobre las escuelas de derecho del CEEAD pretende aportar datos confiables y actualizados obtenidos, a través de una metodología clara y rigurosa que permita la generación de nuevo conocimiento, así como el desarrollo de propuestas de investigación pertinentes y la creación de políticas públicas que impacten en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del derecho y su ejercicio profesional.

En este sentido, esta ponencia se divide en cuatro partes; en la primera se realiza una breve referencia al Sistema de Educación Jurídica en nuestro país donde se describe el proceso de creación de las escuelas de derecho. En la segunda parte se describe la metodología desarrollada por el CEEAD que se empleó para la elaboración de la base de datos, en el tercer apartado se reportan los principales hallazgos y, finalmente, en el último apartado se mencionan los proyectos complementarios que se encuentran en desarrollo.

## Para entender la enseñanza del derecho en México

En México cualquier ente público o privado puede impartir estudios de cualquier tipo.<sup>4</sup> Sin embargo, sólo las Instituciones de Educación Superior (IES) que pertenecen al Sistema Educativo Nacional pueden expedir títulos y grados académicos.

De acuerdo con Pérez Hurtado (2009), las IES públicas forman parte de dicho sistema de manera automática desde el momento de su creación. Por otro lado, las IES privadas deben de contar con un Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) o una incorporación emitida por alguna de las autoridades o instituciones facultadas para ello, que las habilite para impartir un programa de Derecho.

Las autoridades que pueden otorgar dicha autorización son:

- El ejecutivo federal mediante decreto presidencial
- El ejecutivo federal a través de la SEP federal
- Los gobiernos de los estados a través de sus direcciones de educación (únicamente respecto de los programas impartidos en su territorio)
- Las instituciones públicas de educación superior que tengan el carácter de organismos descentralizados creados por el gobierno federal o por los estados (éstos últimos sólo respecto de los programas impartidos en su territorio).

Las diversas autoridades e instituciones que pueden otorgar un RVOE o incorporación, así como los diferentes procesos de registro y sistematización de información representan un gran reto en la generación de datos sobre la educación superior. Tan sólo en el ciclo 2006-2007, en un estudio hecho por Pérez Hurtado (2009) sobre las escuelas y los estudiantes de derecho, se encontró que las IES que ofrecían algún programa en Derecho habían obtenido su autorización por medio de 36 fuentes distintas.

<sup>3</sup> En febrero de 2014, integrantes de la LXII Legislatura del Senado de la República presentaron una iniciativa con proyecto de Decreto por el cual se pretendía expedir la Ley General del Ejercicio Profesional Sujeto a Colegiación y Certificación Obligatorias que preveía la modificación de los artículos 5, 28 y 73 constitucionales.

<sup>4</sup> El artículo 59 de la Ley General de Educación permite que los particulares impartan estudios sin el Reconocimiento de Validez Oficial. No obstante se requiere que lo mencionen en su documentación y publicidad



De acuerdo con ANUIES, a pesar de los esfuerzos que se han realizado por recopilar y sistematizar la información<sup>5</sup>, la complejidad y heterogeneidad del sistema de educación superior ha dificultado la generación de información estadística. Particularmente, con el crecimiento y proliferación de las escuelas de derecho, en los últimos años se ha agudizado aún más la necesidad de que la información esté completa y sea confiable.

En respuesta a ello, el CEEAD ha desarrollado una metodología especializada con lineamientos específicos para la recopilación y sistematización de la información. Dicha metodología ha sido empleada para elaborar una base de datos de escuelas de derecho en México. Este proyecto se ha desarrollado de manera periódica desde el año 2007, lo que ha permitido tener un listado actualizado de los últimos años.

A continuación, se abordará brevemente la metodología empleada, así como los resultados más importantes del proyecto.

### Metodología de la base de datos de escuelas de Derecho en México

La metodología para la elaboración de la base de datos partió de un análisis del sistema de educación jurídica en nuestro país, identificando primeramente el proceso de creación de las escuelas de derecho, las diferentes autoridades que podían emitir una autorización para impartir un programa de derecho, la información ya existente en bases de datos previas, así como la información ya recopilada por el CEEAD.

El objetivo ha sido incluir a todas las instituciones públicas y privadas que actualmente imparten un programa de Derecho. Respecto de las últimas sólo se incluyeron aquellas que cuentan con un Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios o están incorporadas a alguna IES pública para impartir un programa de Derecho.

De esta manera se elaboró una metodología que consta de tres fases:

1. Recopilación de información sobre escuelas de derecho que han obtenido un RVOE o una incorporación de estudios por parte de autoridades facultadas para emitir tales autorizaciones.

La primera fase consistió en la recopilación de información de IES. Para ello se realizó una clasificación atendiendo a su tipo; es decir, públicas o privadas. Para la obtención de información de IES privadas, se identificaron a las autoridades e instituciones facultadas para emitir una autorización para impartir un programa de Derecho.

Posteriormente se elaboró un directorio de las autoridades estatales que emitían RVOE's e instituciones públicas de educación superior estatales y federales que otorgaban incorporaciones. Así mismo, se realizó un listado de las fuentes de información que nos permitieran identificar aquellas escuelas que pudieran tener una fuente creación diversa, es decir, por medio de un decreto.

Después se contactó a cada una de las instituciones y autoridades del directorio que se elaboró y se les solicitó el registro de IES que hubieran obtenido un RVOE o incorporación que las habilitara para impartir la LED.

Adicionalmente se realizó una búsqueda exhaustiva en la base de datos de la SEP federal<sup>6</sup>, el buscador del Diario Oficial de la Federación, así como en bases de datos en internet, redes sociales, notas periodísticas y otras bases de datos.

Esta primera fase además de recopilar información nos permitió identificar a las diferentes autoridades que emiten autorización para impartir la LED así como para establecer contacto con ellas.

Para la elaboración del listado de IES públicas, se partió del listado generado por el CEEAD durante el ciclo 2013-2014 y con el fin de actualizarlo, se verificaron bases de datos de la Subsecretaría de Educación Superior<sup>7</sup> para conocer el listado de universidades públicas federales, estatales, interculturales y centros de investigación que impartían un programa en Derecho.

2. Generación de un listado completo de escuelas de derecho que ofrecen la LED y actualización o recopilación de sus datos de contacto.

<sup>5</sup> La Secretaría de Educación Pública ha realizado diversos esfuerzos para recopilar y sistematizar la información sobre la educación que se imparte en todos los centros educativos en el país. Al respecto, en 1975 creó el cuestionario estadístico 911. Hoy en día dicho formato consta de cuatro cuestionarios con diversos módulos para recabar información sobre los programas que se ofrecen, los alumnos, el personal directivo, administrativo y docente, así como las actividades de investigación y de extensión y difusión.

<sup>6</sup> La base de datos de la SEP está disponible en: [www.sirvoes.sep.gob.mx/](http://www.sirvoes.sep.gob.mx/)

<sup>7</sup> Las bases de datos de la SES están disponibles en: [www.ses.sep.gob.mx/instituciones.html](http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones.html)

En la segunda fase, una vez que se recibió la información solicitada, se elaboró una lista de escuelas de derecho por cada entidad federativa. A partir de este listado se realizó una comparación con la base de datos del ciclo inmediato anterior con el objetivo de identificar a aquellas escuelas que ya habían sido enlistadas y aquellas que habían sido creadas durante último año.

Cabe destacar que de acuerdo a datos generados en el CEEAD, desde 1991 hasta la fecha, el promedio de crecimiento del número de escuelas de derecho ha sido de una nueva escuela cada semana; excepto en los ciclos 2012-2013 y 2013-2014 cuando el promedio fue de tres nuevas escuelas cada semana.

Después de haber consolidado el listado se verificó la existencia de cada IES. Si esta ya había sido enlistada previamente, se actualizaba la información; si la IES era nueva se recopilaban los datos de contacto y localización. Para ello se contactó a cada una de ellas vía telefónica y se verificaron los datos. Esto también nos permitió recopilar información sobre el estatus del programa de derecho, lo cual es de especial relevancia para saber realmente cuántas escuelas imparten actualmente la LED.

Durante la sistematización de la información a cada institución se le asignó un número único el cual permite identificarla durante cada actualización y darle seguimiento año con año.

Posteriormente, identificamos los diferentes estatus en los que podía estar un programa de Derecho y realizamos una clasificación. Así, se identificaron aquellos programas que estaban activos, en proceso de liquidación y liquidados. De esta manera, durante el último ciclo se contabilizaron 1,821 IES que tenían autorización para impartir la LED; después de la clasificación se encontró que sólo 1,715 IES tenían por lo menos un programa de LED activo<sup>8</sup>.

### 3. Recopilación de información complementaria sobre las características del programa de derecho.

Durante la última fase, una vez que se recopiló la información de contacto (domicilio, teléfono y página web) y estatus de la LED, se volvió a contactar a las IES para recabar información sobre la institución, los planes y programas de estudio de la LED que ofrecen, entre otras datos.

Esta metodología ha ido perfeccionándose en cada actualización realizada. Para la última versión de la base de datos se elaboraron diversos documentos con la metodología y una guía que sirvió para capacitar al equipo encargado de ejecutar el proyecto.

### Resultados de la recopilación de información durante el ciclo 2015-2016

Al final de este proceso de actualización, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Se identificaron 1,821 IES que contaban con la autorización para impartir la LED, de las cuales de acuerdo a la clasificación realizada, 1,715 ofrecen actualmente la LED, es decir, su programa se encuentra activo. El resto de las IES (106), tienen temporalmente inactiva la LED o ya no la ofrecen.
- Las entidades federativas con más IES impartiendo el programa de derecho son: El Estado de México (209), el Distrito Federal (135), Veracruz (128), Puebla (115), Guanajuato (100) y Jalisco (93).
- Las entidades federativas con menos IES que ofrecen LED son: Campeche (12), Baja California Sur (14), Zacatecas (14), Durango (14) Tlaxcala (16) y Aguascalientes (21)
- El 92% de las IES con un programa en derecho activo son privadas, lo que equivale a 1,580 escuelas de derecho, mientras que el resto son públicas (135 escuelas).
- El 63% de las IES que ofrecen la LED lo hacen a través de una sede, campus o plantel de un sistema universitario. El resto (37%) es un campus único y no pertenecen a ningún sistema universitario.
- El ritmo de crecimiento de las escuelas de derecho respecto del último año es de una nueva escuela por semana.

<sup>8</sup> Esto nos permitió verificar cuántas escuelas efectivamente tienen activa la LED, lo cual es de especial relevancia ya que no hay bases de datos que cuenten con esta información sobre los programas. Como resultado se encontró que hay escuelas que tienen alumnos en sus programas y abren inscripciones cada ciclo, otras instituciones a pesar de que tienen alumnos abren inscripciones cada vez que tienen demanda, otras tienen alumnos en los últimos ciclos pero el programa se encuentra en liquidación y otras más tienen activo el RVOE pero ya no ofrecen la LED.

### Proyectos complementarios a la base de datos

A la par del desarrollo de la base de datos, se han iniciado otros proyectos de investigación. Su objetivo es complementar *la base de datos de escuelas de derecho para conformar la base de datos más completa sobre educación jurídica*. Por medio de esta herramienta se podrá consultar información sobre las escuelas de derecho, el tipo de programas que ofrecen, así como información histórica de las escuelas, datos sobre la matrícula y las cédulas profesionales emitidas.

El primero de estos proyectos busca construir una base de datos que recopile información histórica de la matrícula de la LED desde el año 1959 hasta el ciclo 2014-. Con base en los anuarios de población escolar de educación superior de la ANUIES, se identifica el número de IES que ofrecían la LED por entidad federativa y año, así como la matrícula de cada institución desglosado por programa, género, número de egresados y titulados.

El segundo proyecto consiste en la sistematización de información proporcionada por la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública sobre cédulas profesionales emitidas desde 1945 hasta 2015. Estos datos nos permitirán saber el total de cédulas expedidas por año, por género, denominación del programa en derecho, entidad federativa y tipo de institución. También se podrá consultar el número de instituciones y programas de derecho que emitieron una cédula por primera vez en cada año así como las que dejaron de hacerlo en un año determinado.

La información obtenida, por medio de estos proyectos, permitirá la realización de un estudio profundo acerca de la enseñanza del Derecho en México y facilitará a la comunidad académica y al público en general interesado en el tema construir nuevas propuestas y proyectos de investigación para la mejora en la enseñanza del derecho en México.

## Referencias bibliográficas

Pérez, L. (2009). *La futura generación de abogados mexicanos. Estudio de las escuelas y los estudiantes de derecho en México*. Ciudad de México, México: IJUNAM-CEEAD.

ANUIES (2000). *La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES.

## **Tema 8**

---

# **Estrategias didácticas para la enseñanza de la ética jurídica y responsabilidad profesional**



# Las Clínicas Jurídicas como nueva forma de enseñanza y de promoción de valores sociales en el grado de Derecho. La experiencia de la Clínica Jurídica por la Justicia Social de la Universidad de Valencia (España)

Andrés Gascón Cuenca<sup>1</sup>

## Resumen

La utilización de las clínicas jurídicas como una nueva forma de enseñanza en los grados de derecho, es una realidad que se ha implantado con fuerza en el panorama universitario español. La enseñanza práctica de los conocimientos adquiridos a lo largo de la educación universitaria tiene un carácter residual en la mayoría de currículums educativos. Ante esta realidad, diversas universidades han procedido con la incorporación de este modelo, basado, entre otros, en el método del caso, por el cual los estudiantes de derecho deben enfrentarse tanto a asuntos jurídicos como a clientes reales. Esta metodología exige al estudiante la aplicación de toda una serie de competencias, como el trato con el cliente, el correcto desarrollo de las entrevistas o la búsqueda de una solución adecuada al caso.

*La Clínica Jurídica por la Justicia Social de la Universidad de Valencia* es un proyecto de innovación educativa iniciado en el año 2008, hoy ya consolidado, que utiliza esta metodología para el desarrollo de competencias que, de forma muy resumida, son:

1. La habilidad en la formulación por parte del alumno de la teoría del caso, mediante el aprendizaje basado en problemas. A través de estos procesos el estudiante va adquiriendo las destrezas necesarias que requerirá su futura incorporación al mercado laboral. Este proceso demanda al estudiante la combinación de aspectos teóricos y prácticos con el objetivo de determinar la dirección letrada que asegure la mejor defensa ante los tribunales.
2. Es necesario que los estudiantes aprendan y dominen las destrezas esenciales para desarrollar de forma correcta las entrevistas con sus clientes. Esto se realiza con el objetivo de que los alumnos sepan conducir este tipo de situaciones en las que se espera un comportamiento con una serie de garantías, por ejemplo, el manejo de cierta información confidencial respecto al caso, aspectos relativos a la ética profesional, entre otros.
3. Especialización del estudiante en el área del caso. El alumno es responsable del correcto desarrollo del mismo, para lo que debe llevar una adecuada organización del mismo.

Estas competencias generales se entremezclan con las funciones docentes transversales (estudio en profundidad de diversas áreas del derecho) y sociales que ayudan en la transferencia de conocimientos universidad-sociedad. La participación del estudiante en esta experiencia le ayuda a adquirir las destrezas básicas que requerirá en su incorporación al mercado laboral una vez finalizado su período universitario.

## Palabras clave

*Clínica jurídica, derecho, innovación educativa.*

<sup>1</sup> Doctor en Derecho por la Universidad de Valencia, investigador en el Instituto de Derechos Humanos de la Universidad de Valencia, profesor en el Departamento de Filosofía del Derecho y Política de la Facultad de Derecho de la misma Universidad y director de la Clínica Internacional de Derechos Humanos.

## La educación jurídica clínica en España

La educación jurídica clínica continúa afianzando su presencia en España (Blázquez & García Añón 2013; Blázquez, 2013, pp. 204-214). Diversas universidades de la geografía nacional han observado necesario, incorporar este modelo de enseñanza importado de Estados Unidos de Norteamérica, en el que a los estudiantes no únicamente se les exige el aprendizaje de conocimientos, sino también su aplicación práctica. Ya en los años treinta se observó como necesario que los estudiantes de derecho aplicaran los conocimientos teóricos que adquirirían en las facultades de forma práctica. Esta inquietud, junto con el llamamiento que realizó Heber Smith con el objetivo de desarrollar la asistencia jurídica gratuita (Guiddins, et. al., 2013, pp. 254-258)<sup>2</sup>, propició que se buscara un modelo de enseñanza que combinara los dos aspectos, de ahí que se copiara el modelo de las facultades de medicina para la práctica real (Blázquez, 2013; Molina, 2008, p. 193).

### ¿Qué pretende la educación jurídica clínica?

Este método de enseñanza surge como contraposición a la educación jurídica tradicional, en gran parte enciclopedista y memorista y con una falta de conocimiento práctico (Villareal y Courtis, 2007, p. 10; Witker, 2007, pp. 194-195). En este sentido, la educación jurídica clínica tendría como características fundamentales las siguientes (Blázquez, 2005/2006, pp. 44-45; Castro, 2006, pp. 178-179; Witker, 2007, pp. 190-191):

1. Enfrentar a los estudiantes de derecho con problemas y situaciones que encaran los abogados y los juristas en la práctica.
2. Exigir a los estudiantes que resuelvan esos problemas.
3. Exigir a los estudiantes que interactúen con otras personas para identificar y solucionar el problema planteado.
4. Los casos elegidos deben tratar problemas sociales o de interés público, y los clientes atendidos por los estudiantes son personas de escasos recursos económicos, que solo pueden optar al beneficio de la justicia gratuita.
5. Los estudiantes son sometidos a un intenso control y evaluación por parte de los profesores en la materia sobre la que versa el caso, quienes supervisan el trabajo realizado.
6. Se reciben créditos curriculares por el tiempo dedicado a la clínica
7. Realizan el trabajo de forma gratuita.

Con estas pautas se pretende que mediante la aplicación de las enseñanzas teóricas que adquieren a lo largo del grado, también adquieran competencias prácticas; es decir, la capacidad necesaria que se le exigirá al estudiante de derecho que decida ejercer, asumiendo el papel de abogado y aprendiendo a tomar decisiones frente a problemas reales (o, en ocasiones, simulados) y concretos (Villareal & Courtis, 2007, p. 32). Así, adquieren destreza en la práctica litigiosa, en la negociación con las partes, en técnicas de documentación y justificación de defensa procesal mediante el desarrollo de criterios que facultan a los estudiantes a saber dónde y qué buscar concretos (Villareal & Courtis, 2007, p. 11), entre otras, siempre bajo la supervisión de profesores que realizan esta actividad como complemento a sus obligaciones docentes. De esta forma los estudiantes adquieren capacidades prospectivas, es decir, la práctica fundamental de la abogacía conlleva la toma de decisiones a partir de ciertos datos sobre el asunto, que llevarán al profesional a determinar cuál es la mejor actuación procesal.

En este sentido, las clínicas jurídicas deberían jugar un papel fundamental en la adquisición de conocimientos prácticos de los estudiantes, dado que cada vez más se exigen éstos cuando los recién graduados optan a un puesto de trabajo. Así, los aspectos fundamentales concretos (Villareal & Courtis, 2007, p. 13 y pp. 28-29; Witker, 2007, pp. 197-199) que se desarrollan en una clínica jurídica y que no están presentes (o no en la suficiente medida) en el aprendizaje universitario son:

<sup>2</sup> Tal y como comentan Giddings et. al., en un primer momento las clínicas jurídicas contaban con el apoyo de un pequeño grupo de reconocidos académicos que fue creciendo a lo largo de los años. Fue a partir de los años 60 y 70 cuando las clínicas empezaron a tratar cuestiones sociales cuando su impacto fue mayor, lo que resultó en una alta demanda de participación por parte de los estudiantes



1. La habilidad en la formulación por parte del alumno de la teoría del caso, esto es, adquirir ciertas destrezas para poder desenvolverse en el manejo de los posibles casos a los que deberá hacer frente si decide ejercer como abogado concretos (Villareal & Courtis, 2007, pp. 34-37).
2. Trato con el cliente. Es necesario que los estudiantes de derecho se familiaricen a tener entrevistas con sus posibles clientes, con el objetivo de saber conducir este tipo de situaciones en las que se espera de los primeros un comportamiento con una serie de garantías,
3. Especialización del estudiante en el área del caso del que es responsable: el estudiante responsable de conducir el caso es el responsable del correcto desarrollo del mismo.

A continuación, se destacarán tres características generales que pretende fomentar la educación jurídica clínica en general y que es interesante que sean subrayados aquí, con el objetivo de trazar un dibujo más claro sobre cuáles son los valores que se pretende promocionar a través de este tipo formación. Así, se hablará de la vocación del abogado por el servicio público, la función social de la universidad y los diferentes tipos de clínicas jurídicas que existen.

En primer lugar, una de metas que pretende la educación clínica es despertar en los futuros graduados en derecho la vocación del servicio público. No voy a destacar aquí, por ser un trabajo inane, los dichos y refranes populares existentes en nuestra lengua que de forma negativa se refieren al trabajo de los abogados (y otros miembros que se dedican al mundo del derecho) o a su comportamiento ético. Esto es una muestra de la concepción que la sociedad tiene sobre estos profesionales. Concebir al abogado como una especie de lobo (Evans, 2013, pp. 507-509) que no actúa en pro de la defensa de su cliente, sino movido por la codicia económica, debería ser visto como un comportamiento reprobable por parte del resto de profesionales del ramo. Es por esto que la educación clínica puede ser una forma de despertar, en la etapa formativa de aquellos que pretenden ser profesionales del derecho, una cierta vocación social. Actuar de acuerdo a ciertos estándares éticos que son a todas luces necesarios para el correcto desarrollo de la práctica jurídica y de la relación cliente-profesional (Blázquez, 2006/2007, pp. 50-51).

En segundo lugar, otro aspecto que es necesario comentar aquí es la función social que se le debería adscribir a la universidad (Blázquez & García Añón, 2013, pp. 43-44; Villareal & Courtis, 2007, p. 23). Los estudios universitarios tienen un gran peso dentro de la sociedad, puesto parte de los impuestos que pagan todos los ciudadanos se dedican a su sostenimiento. Es por esto que la universidad pública debe tener un cierto efecto de retorno de los conocimientos que en ella se desarrollan hacia la sociedad. En este sentido, como he comentado en párrafos anteriores, las clínicas desarrollan este compromiso al centrarse en casos de particulares sin recursos o en casos de interés público. Tal y como afirma Evans: “parece claro que el objetivo de las IEJ [Instituciones de Educación Jurídica] debe ser influir directamente en los estudiantes [de derecho], en su conocimiento y aceptación de las prioridades éticas y de justicia social”, (Evans, 2013, p. 22).

En último lugar y para finalizar con este primer apartado, hay que destacar que existen una multiplicidad de modelos de clínica jurídica. Así, Carrillo (2011, pp. 35-38) diferencia entre lo que denomina bufetes universitarios, donde los estudiantes de derecho atienden a clientes con escasos recursos económicos; y por otra parte las clínicas en derechos humanos, que lo que pretenden es llevar a cabo una actividad dentro del marco del derecho internacional de los derechos humanos, con el objetivo de que un Estado garantice de forma adecuada un determinado derecho que se entiende vulnerado. En la CJJS de la Universitat de València existen ambos modelos, pero en este artículo se desarrollará el segundo, debido al calado de la investigación que aquí se expondrá.

A grandes rasgos, estas son las características básicas de la educación clínica jurídica, un modelo implementado ampliamente en otros Estados y que en el nuestro, poco a poco, va ganado peso en la formación de los futuros abogados.

## **La redacción de un informe jurídico dentro de un proceso de litigio estratégico como instrumento para la defensa de los derechos humanos**

En este apartado se expondrán dos aspectos que son necesarios conocer con el objetivo de ubicar dentro del proceso formativo en derechos humanos el trabajo jurídico clínico que aquí se analiza. En primer lugar, se analizarán qué competencias educacionales, dentro de las expuestas anteriormente, promociona específicamente la redacción de un informe jurídico dentro de un proceso de litigio estratégico y, en segundo lugar, se expondrán

las diferencias existentes entre el litigio privado y el litigio estratégico con el objetivo de entender las diferentes finalidades que persiguen ambos modelos de defensa y por qué el segundo es esencial dentro de la defensa de los derechos humanos.

En primer lugar, como se ha comentado, se atenderá a qué tipo de competencias promueve especialmente la redacción de un informe jurídico dentro de un procedimiento de litigio estratégico en los estudios clínicos en derechos humanos. De acuerdo con García, esta tarea es un trabajo en grupo o cooperativo que “favorece que los alumnos aprendan entre ellos”, (García Añón, 2001, p. 5). En nuestro caso, permitimos que los propios estudiantes dividan el trabajo, y posteriormente lo pongan en común en las reuniones grupales realizadas semanalmente. Así se promueve que los estudiantes alcancen los objetivos que ellos mismos se imponen, ya que de su trabajo depende el del resto de compañeros y el propio avance del informe. Esta forma de trabajo favorece la eficiencia del aprendizaje, el rendimiento académico, la responsabilidad del grupo en alcanzar los objetivos y fomenta la retroalimentación en el intercambio de información, todos estos valores básicos en el trabajo en grupo (García Añón, 2001, pp. 5-7; Solanes Corella y García Medina, 2013). Por otro lado, también requiere que el alumno interrelacione diversos conceptos y materias que ha ido adquiriendo a lo largo del grado, lo que es una buena forma de evaluar los conocimientos del mismo. García Medina et. al.(2012, pp. 9-19), proponen una serie de indicadores que ayudan al profesor a conocer si un estudiante ha adquirido las competencias que los nuevos estudios de grado recogen. La mayoría de estos indicadores pueden ser valorados mediante la realización de un trabajo de estas características.

En segundo lugar, se introducirán las características que diferencian el litigio privado del litigio estratégico.

El primero es el que se rige por las relaciones habituales entre cliente-abogado, es decir:

1. Es un servicio que se presta de forma individual, por cuanto la relación que se establece es entre el abogado y el cliente.
2. El abogado tiene como objetivo final defender únicamente los intereses privados de su representado.
3. El proceso busca la aplicación de la legislación actual al proceso concreto.
4. El objeto del proceso es el resarcimiento de una vulneración de un determinado derecho (o derechos) a nivel privado sin intención de cambio del estado de la legislación aplicable.

Sin embargo, los objetivos generales que se plantea el litigio estratégico son diferentes a los descritos con anterioridad, en cuanto a la consecución del objetivo final (que es la defensa del cliente, que sí se comparte). Así, las características que rigen los procedimientos en los que se sigue una línea de defensa basada en el litigio estratégico son (CELS, 2008, p. 17):

1. Se pretende involucrar tanto a la sociedad civil como a las instituciones del Estado donde se desarrolla, con el objetivo de concienciar de que para la satisfacción del caso concreto se necesita un cambio social a través del Derecho. Se pone de relieve la función social de la justicia.
2. Esto es así porque del estudio del caso se revelan conductas discriminatorias sistemáticas que normalmente afectan a determinados grupos sociales.
3. Se utiliza este procedimiento para exigir la promoción de derechos reconocidos, pero no garantizados o garantizados de forma deficiente.

Como se desprende, mientras que los procedimientos privados buscan el resarcimiento particular de una determinada vulneración, lo que se pretenden a través del litigio estratégico es, además de la búsqueda de esta reparación, el cambio legislativo necesario mediante la implicación de los actores adecuados para acabar con esa situación de discriminación, que no únicamente afecta a un particular, sino que se suele adscribir a grupos de personas dentro de una determinada sociedad. Mientras que la acción tiene carácter individual, su impacto pretende ser colectivo.

Esta herramienta surge como una medida innovadora y necesaria ante la falta de mecanismos legales en muchos Estados de todo el mundo (incluyendo Estados democráticos como el español), para la garantía efectiva de determinados derechos. Así, las constituciones que rigen en los Estados que cuentan con este tipo de textos, enumeran una pluralidad de derechos que contienen tanto obligaciones positivas como negativas para los poderes públicos, además del derecho internacional. Por lo tanto, lo que se pretende a través de este tipo de litigio es trascender de la esfera del derecho individual, llevando a la primera línea del debate público (tanto nacional como internacional) situaciones de discriminatorias que deben ser reparadas, involucrando tanto al sector político como al judicial, junto con la movilización social.

## Referencias bibliográficas

Blázquez, D. (2006/2007). Apuntes acerca de la educación jurídica clínica. *Universitas, Revista de Filosofía, Derecho y Política* 3, 43-60.

Blázquez, D. & García Añón, J. (2013). Las Clínicas jurídicas españolas en el Movimiento Clínico Global. Introducción a la traducción castellana. En Bloch, F. S. (ed.), *El Movimiento Global de Clínicas Jurídicas. Formando juristas en la Justicia Social* (pp. 11-24). Valencia, España: Tirant lo Blanch.

Blázquez, D. (2013). Las Clínicas jurídicas españolas en el Movimiento Clínico Global. Introducción a la traducción castellana. En Bloch, F. S. (ed.), *El Movimiento Global de Clínicas Jurídicas. Formando juristas en la Justicia Social* (pp. 204-214). Valencia, España: Tirant lo Blanch.

Carrillo, A. (2011). Diferencias entre las clínicas de servicios jurídicos y las clínicas de interés público de derechos humanos. En *Clínicas de derechos humanos: una alternativa para la educación jurídica y la sociedad*, (pp. 35-49). México D.F., México: Poder Judicial de la Federación.

Castro, E. J. (2006). La enseñanza clínica: un paso hacia la calidad. *Opinión Jurídica*, 9, 175-186.

Cels (2008), *Litigio estratégico y derechos humanos. La lucha por el derecho*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Evans, A. (2013). Una Orientación Normativa del Derecho y sus Respuestas Acerca de la Transparencia y la Autoevaluación de la Educación en la Justicia. En F. S. Bloch (ed.), *El Movimiento Global de Clínicas Jurídicas. Formando juristas en la Justicia Social* (pp. 503-523). Valencia, España: Tirant lo Blanch, Valencia.

García Añón, J. (2001). El aprendizaje cooperativo y colaborativo en la formación de los jueces y juristas. *Revista de educación y derecho*, 4, 1-22.

García Medina, J., Guilarte C., Solanes, Á., Gómez, M., De Hoyos, M., Santos, L., Vaquero, M<sup>a</sup>. C., Ribas, V., Vidal, B., García Añón, J., Font, A., Domínguez, A. Andrés, F. J., Arangüena, C. (2012). Competencias específicas en los estudios jurídicos: Cómo saber que se han adquirido. En *La Universidad: una institución de la sociedad*. Gernona, Barcelona: CIDUI.

Giddings, J., Burridge, R., Gavigan, S. A. M. & Klein, C. F. (2013). La Primera Ola de la Educación Jurídica Clínica Moderna. Estados Unidos, Gran Bretaña, Canadá y Australia. En Bloch, F. S. (ed.), *El Movimiento Global de Clínicas Jurídicas. Formando juristas en la Justicia Social* (pp.55-78). Valencia, España: Tirant lo Blanch, Valencia.

Molina, C. A. (2008). Fundamentos teóricos y metodológicos del Método Clínico de enseñanza del derecho. *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas* 38 (108), 187-213.

Solanes, Á. & García, E. (2013). *La formación en derechos humanos a través del aprendizaje cooperativo*, Univest. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10256/8099>

Villareal, M. & Courtis, C. (coords.) (2007). *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. México D. F., México: ITAM.

Witker, J. (2007). La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* 5, 181-207.

## El examen de acceso: ¿Mecanismo de control indirecto de la calidad de las escuelas de Derecho en México?

Cecilia Martínez González | CEEAD

### El examen de acceso: ¿Mecanismo de control indirecto de la calidad de las escuelas de Derecho en México?

Recientemente se ha intentado legislar en materia de regulación de la profesión jurídica

» Se ha propuesto la colegiación y certificación obligatorias

» Se busca garantizar la calidad técnica y ética de los abogados para dar certeza jurídica a sus representados

» Para lograrlo se propone regular diferentes aspectos, entre ellos, los requisitos de acceso al ejercicio de la profesión

► ¿Qué impacto tendrán en la **calidad de las escuelas de Derecho**?

► Los impactos podrían ser varios. Este cartel analiza el posible impacto del examen de acceso

► La investigación realizada sugiere que el examen de acceso puede ser un control indirecto de la calidad de estas escuelas. En la investigación se entrevistó a presidentes de colegios de abogados de Nuevo León y abogados no colegiados.

#### Actualmente estos son los requisitos para ejercer:

- Cursar y aprobar todas las materias
- Servicio social obligatorio
- Opciones de titulación que varían dependiendo de las Instituciones de Educación Superior (IES): tesis, titulación automática o experiencia profesional



- Registrar el título ante DGP (mero trámite administrativo)
- DGP solo otorga la cédula a egresados de IES registradas ante ésta
- DGP corrobora registro de la IES, y expide cédula



Actualmente: título y cédula permanentes que no necesitan posteriores mecanismos de control

#### Si se implementa la colegiación y certificación se adicionarían estos:

- Poseer título y cédula
- No estar inhabilitado, no encontrarse en causa de incompatibilidad

#### ► Aprobar examen de acceso a la profesión

- Realizar práctica profesional supervisada
- Satisfacer cuotas de ingreso
- Rendir protesta de acuerdo a estatutos del colegio y código de ética



- Cumplir pago de cuotas
- No estar inhabilitado para ejercer
- No tener sanción firme de expulsión del colegio

- Educación continua
- Procedimiento de certificación

- Acreditar no haber sido sancionado por violación a las normas de ética del colegio o haber cumplido la sanción



- Renovar constancia de certificación (someterse al proceso de recertificación + constancia de conducta ética)

Estas figuras implican mecanismos posteriores de control

#### Información sobre el examen de acceso

**¿Qué es?**  
Instrumento de medición técnica para uniformar, en todo el país, las competencias mínimas que debe tener un abogado para ejercer

**¿Quién lo haría?**  
Autoridad con la participación de colegios de abogados

**¿Quién lo aplicaría?**  
Colegios de abogados

**¿Retos?**  
1. Elaborar un examen que realmente asegure las competencias mínimas  
2. Procurar medios de implementación transparentes  
3. Elaborar examen que no sea una barrera para la creación de planes de estudio innovadores

#### Posible impacto del examen de acceso en la calidad de las escuelas de Derecho



Área temática y subtema: El sistema de educación jurídica en México y la calidad en las escuelas de Derecho / Impacto de la colegiación y certificación obligatorias / Autora: Cecilia Martínez González / Diseño: Fernanda Garnica

# Aprendizaje basado en proyectos multimateria.

## Materias.

(integran la currícula de manera horizontal)

- Seminario de Integración I
- Seminario de Integración II

## Estrategias para elegir los casos:

1. Las docentes eligen o elaboran el caso.
2. Los alumnos construyen el caso:
  - Bajo las reglas establecidas por las docentes.
  - A partir de sentencias, ajustándolo a los requerimientos de los cursos.
3. Se presentan los temas para la elaboración de una iniciativa de ley sobre algún tema de actualidad.

## Beneficios.

- Los estudiantes analizan situaciones reales.
- Llevan a la práctica el conocimiento teórico.
- Fortalecen su responsabilidad individual y los valores del respeto y la tolerancia.
- Aprenden a escuchar las opiniones de los demás.
- La evaluación es continua.
- El docente se convierte en un guía o facilitador del aprendizaje.

## Metodología.

- Estudio de casos
- Trabajo en equipo

## Área temática.

- Desarrollo de competencias docentes.
- Experiencias didácticas innovadoras.

## Etapas.

- Presentación de curso.
- Análisis del caso.
- Elaboración del cuestionario de análisis.
- Desarrollo de un intercambio de ideas para llegar a soluciones jurídicas concretas.
- Elaboración de los instrumentos jurídicos.

**U-ERRE**  
Universidad  
Regiomontana

María Narváez Tijerina.  
[manarvaez@u-erre.mx](mailto:manarvaez@u-erre.mx)  
Lizbeth Sales Cáceres.  
[lsales@u-erre.mx](mailto:lsales@u-erre.mx)




# La incidencia de actores clave en los procesos de reforma curricular, experiencia de un asesor virtual del CEEAD

Pedro Misael Castillo Bravo | CEEAD

## La incidencia de actores clave en los procesos de reforma curricular, experiencia de un asesor virtual del CEEAD, A. C.


### Proceso de Asesoría Virtual (AV)



Tiempo estimado:  
3 semanas  
Entregable final: Protocolo de colaboración

---

### TABASCO



2013 2015

- 1 Institución organizadora: **CEEAD, A. C.**
- 2 Instituciones facilitadoras en Tabasco: **Poder Judicial y STCIISJUPET.**
- 9 IES inician el proceso de AV.
- 3 IES lo culminan.

- 2 Instituciones organizadoras: **STCIISJUPET y CEEAD, A. C.**
- 22 IES Inician el proceso de AV.
- 21 IES lo culminan.

---

### TLAXCALA



- **SEP** e IES locales llevan a cabo comités para estudiar actualizaciones curriculares.
- **50%** de IES firmaron Protocolo.

---

### PUEBLA



- **El Congreso del estado** aprueba un punto de acuerdo en el que piden se incluyan el SPA en planes y programas de estudio.
- **15** IES del estado firmaron protocolo.

# Programa de fortalecimiento de las escuelas de derecho para el Nuevo Sistema de Justicia Penal a través de un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en competencias y técnicas didácticas

Rosalba González Ramos | CEEAD



## La enseñanza del derecho procesal penal con un modelo basado en competencias y técnicas didácticas

Programa de Fortalecimiento (PF) para las Escuelas de Derecho (ED) sobre el Nuevo Sistema de Justicia Penal (NSJP), financiado por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), en conjunto con la Secretaría Técnica del Consejo de Coordinación para la Implementación del Sistema de Justicia Penal de la Secretaría de Gobernación (SETEC), con duración de tres años.

### Objetivo general



**Sensibilizar**

a las escuelas de Derecho de las Instituciones de Educación Superior en la implementación del Nuevo Sistema de Justicia Penal. Además diseñar un examen diagnóstico del sistema penal acusatorio para estudiantes y egresados de Derecho con la colaboración de CENEVAL.



**Capacitar**

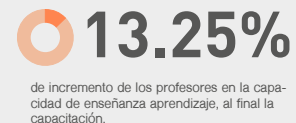
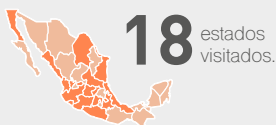


**Asesorar**

### Modelo de Enseñanza Aprendizaje basado en competencias

- ▶ Aprendizaje significativo
  - ▶ Técnicas didácticas
  - ▶ Aprender haciendo
- ▶ Adquisición de la competencia
- ▶ Evaluación del desempeño competente
  - ▶ Abogados con las competencias necesarias para desempeñarse con calidad y eficiencia en el NSJP

### Resultados preliminares

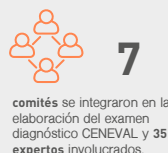


**79** asesoradas incluirán tres materias en su Plan de Estudios (PE) y estrategias de fortalecimiento para el NSJP.

**12** incluirán dos materias y estrategias de fortalecimiento.

**11** incluirán una materia y estrategias de fortalecimiento.

**4** realizarán únicamente estrategias de fortalecimiento, ya que cuentan con actualización en sus planes de estudios en NSJPA.



**Autora:** Rosalba González Ramos

# La enseñanza del derecho ante el nuevo Sistema de Justicia Penal Adversarial

Silvia García, Yolanda Sosa | Universidad Autónoma de Baja California

## LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ANTE EL NUEVO SISTEMA DE JUSTICIA PENAL ADVERSARIAL

Yolanda Sosa y Silvia García, María Aurora de la Concepción Lacave Benumen, Jesús Rodríguez Cebrenros, María Salomé Magaña Martínez

Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Derecho, campus Mexicali

yosaysilva@uabc.edu.mx aavevaca@uabc.edu.mx rojee@uabc.edu.mx salome.magaña@uabc.edu.mx

Tema 4: Estrategias didácticas para la enseñanza de áreas específicas del Derecho  
b. Sistema Penal Acusatorio

### Abstract

The proposal is the result of a descriptive legal investigation conducted by members of the Academic Body Legal Studies UABC-CU 132 from the Faculty of Law, campus Mexicali, of the Universidad Autónoma de Baja California.

The purpose of this book is to highlight the need for a new legal education in Mexico for teaching Criminal Procedural Law, which needs new requirements.

From Success to Failure the theoretical has been on how to convey legal knowledge in the Western world in Mexico has not been the exception highlighting the theoretical lectures of teachers and low student participation.

In this research both documentary and field techniques were used. The latter included a survey where the universe was composed of 2,177 respondents and the effective probability sample was conducted in 347 questionnaires.

### Resumen

La presente propuesta es resultado de una investigación jurídica descriptiva conducida por los integrantes del Cuerpo Académico "Ciencias Jurídicas" (CABAC-CA 132) de la Facultad de Derecho, campus Mexicali, de la Universidad Autónoma de Baja California.

El propósito de este libro es destacar la necesidad de una nueva educación jurídica en México, la enseñanza del Derecho Procesal Penal, que necesita nuevos requerimientos.

Desde el Éxito hasta el Fracaso, lo teórico ha estado en cómo transmitir el conocimiento jurídico en el mundo occidental. México no ha sido la excepción, destacando las clases teóricas de los docentes y la poca participación de los alumnos.

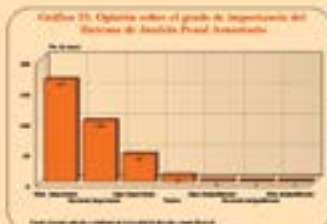
En la presente investigación se utilizaron las dos técnicas documental y de campo. Esta última consistió en aplicar un cuestionario que fue respondido por 2,177 unidades de investigación y la muestra probabilística efectiva se realizó en 347 cuestionarios.

### Resultados

Una de las preguntas estaba dirigida a medir la importancia que los estudiantes daban al Sistema de Justicia Penal acusatorio, las respuestas se dividieron en tres alternativas: A) la importancia de este nuevo sistema (5.88% creen que este sistema es importante) 113 estudiantes lo perciben como algo importante (4%), 3.1%, dicen que es totalmente importante y igual número opina que es muy importante. 20 estudiantes (9.20%) seleccionaron la respuesta neutra, los otros (155-24) opinan positivamente que el Sistema de Justicia Penal acusatorio es muy importante (48.65%), 100 (31%) lo consideran totalmente importante, como se ve en los estudiantes de Derecho están ante los cambios, a pesar de todo que está representado.



Uno de los objetivos a cumplir es la importancia del sistema acusatorio, los resultados indican que la mayor parte de los estudiantes (94.2%) aceptan la importancia del sistema penal acusatorio, cuando la opción más importante la de mayor peso con un 50.6%, parte del resultado anterior está la opción totalmente importante con el 30.6% y 13.1% calificó de algo importante al sistema, solo el 3% calificó la respuesta neutra, en sentido contrario las respuestas sobre la importancia del sistema acusatorio el 2.7%.



La última parte de la encuesta se concentró en la opinión de los alumnos sobre algunas opciones relacionadas con el Nuevo Sistema de Justicia Penal Acusatorio que les gustaría tomar. Los comentarios que se presentaron a continuación se contrastan con la frecuencia alcanzada en materia ya que cada una tiene la posibilidad de ordenarse por orden de importancia.

Solo la materia Justicia Crimen logró captar el interés de los estudiantes como primera opción pues 271 (56.1%) la eligieron, siendo una clara selección entre este sistema y el Nuevo Sistema. Mejor opción obtuvo un resultado afianzando al ser elegida como segunda opción con 100%, es decir, la posición la muestra el mismo porcentaje, lo que indica la variable opción de los participantes.

Medios Alternativos de Solución de Conflictos se ubicó como tercera (15.4%) y Justicia para Adultos como la cuarta preferencia (13.7%), también Sistemas de Seguridad Pública fue seleccionada como cuarta, aunque con una menor diferencia en el porcentaje (12%), la siguiente materia fue Administración de Procesos (11.7%) ubicada como quinta posición. Derecho Penal Internacional resultó sexta. Esta tuvo la mayor frecuencia en el lugar 10, en una posición igual Organización y Reducción, finalmente Sistema Legal de Estados Unidos fue posicionada en el lugar 11 (ver Gráfica 11).



*No hay otra virtud más grande y divina que la justicia.*  
Joseph Addison



### Conclusiones

- El Nuevo Sistema de Justicia Penal Adversarial exige que se actualicen las competencias en materia de ciencias legales y las salidas de juristas.
- Entre las alternativas de aprendizaje que se proponen se cuenta con el método de casos, los círculos legales y los salidas de juristas.
- Los alumnos deberán realizar prácticas en las salidas de juristas, entre las cuales destacan entre ellas las actividades de asesoría jurídica y el desarrollo de un equipo técnico especializado y equipo multidisciplinario de investigación, así como el desarrollo del software, cuando así correspondiera.

### Fuentes consultadas

**Bibliografía:**  
Rojas Soriano, Raúl. Guía para realizar investigaciones sociales. Editorial Porrúa y México, México, 1985.  
Waller, Jorge. Metodología de la Enseñanza del Derecho. Universidad Autónoma del Estado de México, México, 1982.  
**Monografía:**  
Flores, Ines. "Prosigue en su camino". Los métodos de Enseñanza-Formación del Derecho, en Metodología del Derecho Comparado, I Simposio del Congreso Internacional de Cultura y Ciencias Jurídicas Comparadas, UNAM, México, 2007.  
Torre de la Cueva José María. "El método de casos. Reflexiones sobre el Cambio de la Metodología de la Enseñanza del Derecho en México", en Metodología del Derecho UNAM, México, 2005.  
**Información:**  
Comisión Cuernavaca, Oscar M. El Concepto de universidad. Universidad Autónoma Metropolitana, Améxico, 1999. <http://www.ama.edu.mx/investigacion/analisispublico/comprobar/comprobar.htm> Consultado el 27 de abril de 2011.

### Introducción

Tan importante como decidir que es lo que se debe enseñar, es preguntarse como y para que enseñar. En el anterior se dedica un capítulo de la enseñanza del Derecho comprende las etapas adecuadamente estudiadas antes de que sea la enseñanza del Derecho en forma de enseñanza, esto es, como enseñar y, finalmente, los objetivos de la enseñanza, lo que significa pensar en la enseñanza, toda vez que los resultados de las actividades de enseñanza se debe enseñar no únicamente lo que es, en decir, su "ser", sino que también se debe enseñar que "debe ser" y adonación que "puede ser".

La enseñanza lleva a concluir que la enseñanza del Derecho no debe limitarse a la dogmática o sistemática jurídica, ni a una concepción positivista del Derecho rigida, sino que son de enseñar las diversas partes de la ciencia jurídica y de la práctica profesional y las diversas concepciones y construcciones del Derecho.

### Metodología

Al quedar definido el objetivo central como la definición del grado de conocimiento de los alumnos respecto al sistema 2012-1 del programa educativo de Licenciatura en Derecho, de la Facultad de Derecho, de la Universidad Autónoma de Baja California, campus Mexicali, en relación a la opinión que el Nuevo Sistema de Justicia Penal respecto a la enseñanza del Derecho Procesal Penal, así como sus objetivos relacionados, el tipo de investigación que corresponde realizar es la descriptiva, toda vez que los resultados de las actividades de enseñanza de la materia para formular las hipótesis de futuras investigaciones, así como los resultados obtenidos son preliminares para otro tipo de investigaciones.

Para definir los aspectos a revisar en la presente investigación se consideraron los siguientes variables, que una vez analizadas dieron como resultado los indicadores necesarios para la elaboración de la encuesta.

Variable	Operacionalización (medida de la variable)
Opinión de los estudiantes	Opinión sobre la importancia del sistema legal de Procedimientos Penales que se aplicó en Baja California. Opinión sobre el sistema de Justicia Penal acusatorio. Opinión sobre el sistema de Justicia Penal acusatorio. Opinión sobre el sistema de Justicia Penal acusatorio. Opinión sobre el sistema de Justicia Penal acusatorio. Opinión sobre el sistema de Justicia Penal acusatorio. Opinión sobre el sistema de Justicia Penal acusatorio. Opinión sobre el sistema de Justicia Penal acusatorio. Opinión sobre el sistema de Justicia Penal acusatorio. Opinión sobre el sistema de Justicia Penal acusatorio.
Opinión de los docentes	Opinión sobre la importancia del sistema legal de Procedimientos Penales que se aplicó en Baja California. Opinión sobre el sistema de Justicia Penal acusatorio. Opinión sobre el sistema de Justicia Penal acusatorio. Opinión sobre el sistema de Justicia Penal acusatorio. Opinión sobre el sistema de Justicia Penal acusatorio. Opinión sobre el sistema de Justicia Penal acusatorio. Opinión sobre el sistema de Justicia Penal acusatorio. Opinión sobre el sistema de Justicia Penal acusatorio. Opinión sobre el sistema de Justicia Penal acusatorio. Opinión sobre el sistema de Justicia Penal acusatorio.
Opinión de los alumnos de otras facultades	Opinión sobre la importancia del sistema legal de Procedimientos Penales que se aplicó en Baja California. Opinión sobre el sistema de Justicia Penal acusatorio. Opinión sobre el sistema de Justicia Penal acusatorio. Opinión sobre el sistema de Justicia Penal acusatorio. Opinión sobre el sistema de Justicia Penal acusatorio. Opinión sobre el sistema de Justicia Penal acusatorio. Opinión sobre el sistema de Justicia Penal acusatorio. Opinión sobre el sistema de Justicia Penal acusatorio. Opinión sobre el sistema de Justicia Penal acusatorio. Opinión sobre el sistema de Justicia Penal acusatorio.

El método elegido para la realización de la investigación de campo es el método estadístico, donde cada una de las unidades del universo tienen la misma posibilidad de ser parte de la muestra, en forma aleatoria simple por etapas de unidades homogéneas.

La muestra se utilizó en la encuesta, elaborando al efecto una guía para el momento de su aplicación. El momento de encuesta elegida para la aplicación del método es el muestreo a través de entrevista que comprende preguntas sobre todas las variables, conceptos, relaciones y dimensiones del método.

La unidad de análisis determinada por el investigador se define como el alumno adulto en el semestre 2012-1 del programa educativo de Licenciatura en Derecho, de la Facultad de Derecho, de la Universidad Autónoma de Baja California, campus Mexicali.





# Diseño del curso B-Learning sobre el IUS

Silvia Peralta García | Universidad Hipócrates



## Área Temática: El impacto en la educación jurídica.

### Subtema: Educación a distancia y en línea.

# DISEÑO DEL CURSO B-LEARNING SOBRE EL USO IUS.

**\*Silvia Peralta García, Claudia Edith Millan Testa**

Universidad Hipócrates Av. Andrés de Bardeneta No. 360 y M. López de Legazpi No. 22. Fraccionamiento Hornos CP. 39355 Acapulco, Gro.

\*silviaperalta@uhipocrates.edu.mx

---

### Introducción:

La concepción del aprendizaje instruccional, la aplicación de las TIC, el proceso educativo, en la educación profesional, permiten al estudiante de la licenciatura en derecho, utilizar la información digital para la elaboración de estrategias jurídicas en la solución de casos. Por lo tanto la vinculación teoría-práctica, es un principio esencial para el modelo educativo de las universidades, con la finalidad de lograr el desarrollo de destrezas, habilidades y la puesta en acción de los conocimientos en el estudiante. En ese mismo sentido, existe un instrumento, el cual lleva por nombre "IUS" (Juris que hace referencia al Derecho), que contiene tesis jurisprudenciales emitidas por la Suprema Corte de Justicia y los Tribunales Colegiados de Circuito, publicadas en el Semanario Judicial y su gestión desde la quita y reventa típica, que permite facilitar la solución de los problemas inherentes a la generación y aplicación del derecho positivo mexicano.

En nuestro sistema jurídico la jurisprudencia constituye una fuente formal del Derecho, porque se considera que se produce en un proceso de creación del mismo a través de las decisiones de los tribunales que interpretan y explican sus normas. Por las consideraciones anteriores Ramírez (2005) refiere a la jurisprudencia como "interpretación de la autoridad judicial de ordinariamente a una ley y así se opone la jurisprudencia a la doctrina como expresión de la ciencia". De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, las TIC representan uno de los principales factores de cambio de las instituciones de educación superior, de acuerdo al Informe Brucal (2000).

---

### Objetivo

Introducir a los alumnos en el manejo de los elementos técnicos-metodológicos de la técnica legislativa y jurisprudencial con el propósito de coadyuvar al desarrollo de sus habilidades intelectuales, a través de un curso en línea modalidad B-Learning.

---

### Metodología:

Se utilizó un diseño no experimental de tipo descriptivo, la muestra de estudio fue no probabilística, aplicada a los alumnos de la licenciatura en derecho del segundo y quinto semestre y docentes de la licenciatura. Se aplicaron tres cuestionarios con fines para establecer el diseño de los contenidos del curso, el primero a los estudiantes para detectar necesidades de capacitación a través del curso IUS, el segundo instrumento para identificar si los alumnos tienen las características para inscribirse al curso y el último de estos, precisar si los profesores reúnen con los conocimientos para impartir la instrucción virtual del curso.

---

### Resultados y discusión:

Después de aplicar los instrumentos de medición presentan algunos de los resultados más significativos:

El 57% de los alumnos contestaron que tienen necesidad de manejar el IUS, el 22% que basta y solo el 21% tienen poca necesidad de aprender el uso y manejo. (Fig. 1).

El 38% de los alumnos requieren mucho utilizar herramientas digitales para elaborar estrategias jurídicas a través del IUS en clases virtuales, otro 36% necesitan aprender a manejar el IUS como herramienta digital, el 14% poco, y nada solo un 11%. (Fig. 2).

Uno de los resultados significativos del instrumento dirigido a los profesores fue que el 67% no posee las destrezas ni habilidades metodológicas para impartir cursos en línea, solo el 33% posee totalmente las destrezas necesarias para incorporar nuevas habilidades metodológicas para impartir cursos efectivamente (Fig. 3).

Dadas las condiciones que arrojan, permitieron identificar la necesidad del diseño instruccional del curso por lo tanto el curso fue creado como área de integración de los diferentes tipos de derecho constitucional y el juicio de amparo, cuenta con las siguientes características: es una propuesta educativa de diseño instruccional bajo la modalidad B-Learning, con duración de 10 semanas, con 3 sesiones presenciales, trabajando en línea el resto de las semanas, además contiene recursos y materiales acorde al contenido temático en cada unidad de aprendizaje, todo esto a través de la plataforma Moodle.

El curso está estructurado por tres secciones. La primera denominada sección informativa la cual cuenta con: Bienvenida, Contenido, Objetivos, Presentación del curso, Biografía general, Evaluación, Método de trabajo, Responsabilidades del estudiante, institución, del facilitador, Plan de sección, la segunda sección denominada recursos generales con sala de chat, guía de navegación, wiki, evaluación del curso y los rúbricas; la tercera sección contiene los recursos y actividades para las 10 semanas. Cada unidad de aprendizaje del curso contiene: objetivos de la unidad, tema de la unidad, resumen, bibliografía, en los recursos se encuentran: una presentación, lecturas, Video y ligas. Las actividades cuentan con: guía académica, foro de discusión, actividad integradora, autoevaluación y foro de dudas técnicas.

---

### Conclusiones:

Esta investigación comprobó la necesidad del diseño instruccional del curso IUS, bajo la modalidad B-Learning, con la finalidad de propiciar al estudiante de la licenciatura en derecho el desarrollo de habilidades y destrezas que favorezcan la adquisición del conocimiento en forma directa, logrando en los abogados actuar de manera profesionalmente para responder adecuadamente las necesidades en su contexto profesional.

---

### Referencias:

- Ramírez, V. P. F. (2005). Significado de la jurisprudencia. UNAM. Disponible en <http://www.juridicas.unam.mx/publica/revistas/revista/revista11/revista11.pdf>
- Navarro, H. J. R. (s/f). Manual para la investigación jurisprudencial. Instituto de Investigaciones Jurídicas y de Difusión y Promoción de la Ética Judicial. Disponible en <https://www.pungo.com/document/view/12527702/manual-para-la-investigacion-jurisdiccional-inic-j-suprema>.
- Fraire, M. J. (s/f) Informe Brucal. Disponible en <http://publicaciones.esicm.mx/ocw/investigacion/110/v111.htm>

---

### Agradecimientos:

Se agradece a la Universidad Hipócrates por el apoyo otorgado para la realización de esta investigación.

### Gráficas.

**Item 1. Tengo necesidad de aprender a manejar el IUS.**



Figura 1 Item 1

**Item 2. Me gustaría aprender las herramientas digitales para la elaboración de estrategias jurídicas a través del IUS por clases virtuales.**



Figura 2 Item 2

**Item 4. Poseo las destrezas necesarias para incorporar nuevas habilidades metodológicas para impartir cursos efectivamente.**




Figura 3 Item 4.

# Las Escuelas de Derecho en México

CEEAD, A.C.



## Las Escuelas de Derecho en México



Educación Jurídica

Elaborado por | CEEAD, A.C.

Responsables | Luis Fernando Pérez, Sandra Escamilla, Ana Cristina Frías y Alejandro Villega

Diseño | David Oswaldo Martínez

Fuentes | CEEAD, SEP, ANUIES.

CEEAD - Febrero 2016. Más información en [www.ceed.org.mx](http://www.ceed.org.mx)

### Ciclo Académico 2015 - 2016

**1,715** Instituciones de Educación Superior (IES) ofrecen la licenciatura en Derecho (LED)

Las entidades federativas que cuentan con más IES que ofrecen la LED son:

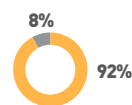
**209** Estado de México  
**135** Ciudad de México  
**128** Veracruz  
**115** Puebla  
**100** Guanajuato  
**93** Jalisco

Las entidades que cuentan con menos IES que ofrecen la LED son:

**12** Campeche  
**14** Baja California Sur  
**14** Durango  
**14** Zacatecas  
**16** Tlaxcala  
**21** Aguascalientes



IES que ofrecen la LED



**1,580** Privadas | **135** Públicas

IES que ofrecen la LED en una sede, campus o plantel de un sistema universitario.

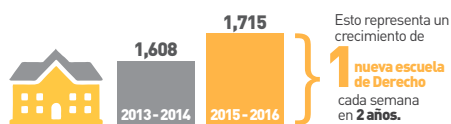
Campus único, por lo que no pertenecen a algún sistema universitario.



**1,821** Cuentan con la autorización para ofrecer la LED en este ciclo académico.

Sin embargo, **106** tienen su programa inactivo o en liquidación (sin estudiantes ni nuevo ingreso).

### Crecimiento



En el ciclo académico 2013 - 2014, **1,608** IES ofrecieron la LED. Incrementando a **1,715** para este ciclo académico



**1** Nueva escuela de Derecho cada semana.

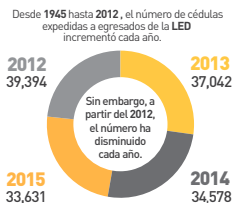
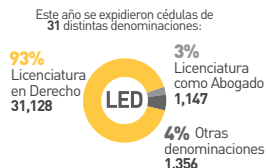
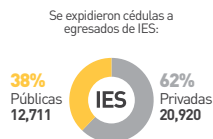
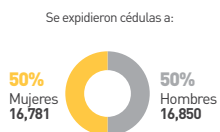
Desde **1991 a la fecha**, el promedio de crecimiento del número de escuelas de Derecho en México ha sido de una nueva escuela cada semana.

**3** Nuevas escuelas de Derecho cada semana.

Excepto en los ciclos académicos **2012-13 y 2013-14**, cuando el promedio fue de tres nuevas escuelas de Derecho cada semana.

### Abogados

**33,631** cédulas profesionales se expidieron en **2015** para egresados de la licenciatura en Derecho (con sus distintas denominaciones).



# Universidades por la Cultura de la Legalidad

Eunice Ramírez | CEEAD

## Universidades por la Cultura de la Legalidad

### ¿Qué está pasando en México?

**La desconfianza en las instituciones ha llevado al país a una mayor tolerancia frente al delito**

Nuestro país registra altos niveles de corrupción. Ocupamos el lugar número **103** de **175** países evaluados en el *Índice de Percepción de la Corrupción*.<sup>1</sup>

**61%** de las víctimas de delitos no denuncian ante las autoridades correspondientes.<sup>2</sup>

**92.8%** de los mexicanos conoce poco o nada lo establecido por la Constitución.<sup>3</sup>

**86 mil millones de dólares** le cuesta a México la falta de sanciones a actos corruptos.<sup>4</sup>

### ¿Qué necesita nuestro país?

**Promover**

Cultura de la legalidad

Es la creencia compartida de que cada persona tiene la responsabilidad individual de ayudar a construir y mantener una sociedad en la que impere el Estado de Derecho.<sup>5</sup>

**Fortalecer**

Estado de Derecho

Es el principio en el que todos los miembros de la sociedad están gobernados por leyes establecidas de manera democrática, que protegen derechos individuales y se aplican de manera uniforme.

**Participar**

Comunidad Organizaciones de la Sociedad Civil Estado

Conocer los derechos y las obligaciones.  
Rechazar y denunciar la conducta ilegal.  
Aceptar el cumplimiento y aplicación de la Ley.  
Vincular esfuerzos entre sociedad y gobierno.

**“Cuando asumimos la ilegalidad como la primera opción ante las responsabilidades cotidianas - individuales o colectivas - socavamos las bases de la democracia. Ser cada uno ejemplo de civismo es socialmente más eficiente en el largo plazo; la sociedad no termina con nosotros ... continúa.”**

Francisco Domínguez Brito

---

**Fuentes de Información:**

<sup>1</sup> Transparencia Mexicana. (2014). *Enfoque para México del Índice de Percepción de la Corrupción*. México: TM.

<sup>2</sup> Casar, A. (2015). *México: Anatomía de la corrupción*. México: Instituto Mexicano para la Competitividad y Centro de Investigación y Docencia Económicas.

<sup>3</sup> NSIC. (2019). *Construyendo una cultura de la legalidad. Una guía para comenzar*. Washington, D.C.: National Strategy Information Center.

<sup>4</sup> México Unido Contra la Delincuencia. (2015, 11 de febrero). *Índice de Disposición hacia una Cultura de la Legalidad*. México.

Autor: Eunice Ramírez  
Con la colaboración de: Paulina Sánchez, Isabel De la Garza, Carlos Asunsoto, Juana María Alcalá

## ¿Qué está haciendo el CEEAD?

Creó el Programa Cultura de la Legalidad

Su propósito es:

- Diseñar
- Implementar
- Compartir

Iniciativas para promover la Cultura de la Legalidad.

Por medio de una investigación identificamos que:

Las personas con preparación universitaria en nuestro país tienen la mayor resistencia al cambio en pro de la cultura de la legalidad.<sup>6</sup>

Por tal motivo impulsamos **UCL** (Universidades por la Cultura de la Legalidad)

Para promover en los estudiantes:

- Conocimiento
- Actitudes
- Habilidades

Por medio de la creación e implementación de:

- 2 Manuales para el docente
- 2 Cuadernos de trabajo para estudiantes

que tienen como propósito:

- Identificar un problema relacionado con cultura de la legalidad.
- Desarrollar una iniciativa de acción que contribuya a su solución.

Como resultado hemos trabajado con **22 universidades** en **9 estados** de la República.

Se han llevado a cabo:

- 16** talleres de formación de formadores de CL, **63** talleres de sensibilización en CL.
- 8** universidades han incorporado la materia de Cultura de la legalidad.
- Desde el **2012** hemos trabajado con **10,013** docentes y estudiantes universitarios.
- 1,543** proyectos han sido desarrollados por los estudiantes.

Sus áreas de mayor interés son:

- Vialidad
- Promoción de la cultura de la legalidad
- Seguridad pública

Agradecemos a las instituciones organizadoras y patrocinadores por su valioso apoyo para la realización de la primera edición del Congreso CEEAD sobre Educación Jurídica.



Congreso CEEAD  
Educación Jurídica **2016**  
27al30 de abril - Monterrey, N.L.

[www.congresoceed.mx](http://www.congresoceed.mx)