

CAPÍTULO PRIMERO INTRODUCCIÓN Y METODOLOGÍA

I. INTRODUCCIÓN

El presente estudio forma parte de una amplia investigación que pretende describir el sistema de educación jurídica en México, a partir del análisis de sus principales elementos: las IES y su marco normativo, los profesores, los alumnos, los planes y programas de estudio, y el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es indiscutible la importancia que actualmente tiene la formación de los abogados en distintos aspectos del desarrollo del país. Primero, los estudios en derecho han tenido considerable impacto en la expansión y desarrollo de la educación superior en México durante los últimos años. El número de IES que ofrecen la licenciatura en derecho ha crecido rápidamente; mientras que en el ciclo académico 1997-1998 había 364 IES que ofrecían la LED, para el ciclo académico 2006-2007 el número de IES había aumentado a 930.¹ Esto equivale a decir que durante los últimos diez años, cada semana una institución, nueva o ya existente, comenzó a ofrecer esta licenciatura. Durante este mismo periodo, el número de estudiantes que cursaban esta carrera aumentó de 170 210 a aproximadamente 240 000. Hasta 2003, la LED era el programa de educación superior con la mayor matrícula en el país, pues once de cada cien estudiantes de licenciatura cursaban esta carrera.²

Segundo, hoy más que nunca, la calidad en la formación de abogados afecta directamente la calidad de los servicios profesionales que prestan

¹ Fuentes: para 1997-1998, elaboración propia con datos de la Dirección de Análisis y Sistemas de Información, SEP; para 2006-2007, datos obtenidos por el autor, disponibles en: www.educacionjuridica.org.

² ANUIES, Anuario Estadístico 2003, *Licenciatura en universidades e institutos tecnológicos, resúmenes y series históricas*, http://www.anui.es.mx/servicios/e_educacion/docs/luit_rsh03.pdf.

los egresados. Ana Laura Magaloni señala que, anteriormente, el acceso al mercado jurídico de elite y la solución de los problemas jurídicos dependía más de la pertenencia a determinadas redes sociales que a la preparación específica del abogado;³ sin embargo, agrega,

en un México en donde el sistema de lealtades personales está dejando de ser infalible como mecanismo de solución de problemas jurídicos complejos y en donde, además, el derecho y la confianza en las instituciones parece ser el único sustituto viable de largo plazo; el mercado de servicios legales de elite comienza a demandar una mayor calidad de la educación jurídica.⁴

Tercero, la formación de los abogados repercute directamente en la calidad y eficacia del sistema jurídico mexicano. Por ejemplo, en 2001 un relator las Naciones Unidas para los Derechos Humanos visitó México para analizar la independencia de los jueces y abogados.⁵ El informe final concluyó, entre otras cosas, que

[la] desorganización total de la enseñanza de las leyes, y la falta de capacitación para ejercer la profesión jurídica, así como la descoordinación de la profesión, sin procedimientos disciplinarios que garanticen la obligación de rendir cuentas, pueden haber sido la causa de los muchos males que aquejan desde hace años a la administración de justicia en México.⁶

³ “Ello era así, pues, como comentaba de manera irónica un socio de una importante firma, «lo que yo necesitaba [durante el régimen priísta] para resolver un problema jurídico complejo era contar con una amplia agenda telefónica y buenas relaciones públicas». Ante este escenario, la calidad de la educación legal no era un asunto demasiado relevante”. Magaloni, Ana Laura, “Cuellos de botella y ventanas de oportunidad de la reforma a la educación jurídica de elite en México”, en Fix-Fierro, Héctor (ed.), *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2006, pp. 61, 71 y 72.

⁴ *Ibidem*, p. 72.

⁵ Comisión de Derechos Humanos de la ONU, *Los derechos civiles y políticos, en particular las cuestiones relacionadas con: la independencia del Poder Judicial, la administración de justicia, la impunidad. informe del relator especial sobre la independencia de los magistrados y abogados. Sr. Dato'Param Coomaraswamy, presentado de conformidad con la Resolución 2001/39 de la Comisión de Derechos Humanos. Adición. Informe sobre la Misión Cumplida en México*, U.N. ESCOR, 58th Sesión., U.N. Doc. E/CN.4/2002/72/Add.1 (2002).

⁶ *Ibidem*, p. 41.

Por lo que señala que “[e]s esencial que el gobierno inicie sin demora un estudio del sistema de enseñanza y de las titulaciones necesarias para ejercer la profesión jurídica en México, tanto a nivel federal como local”.⁷ Del mismo modo, Héctor Fix-Fierro y Sergio López-Ayllón apuntan que mientras en México hubo cambios profundos en la infraestructura jurídica del país (reglas, instituciones y procedimientos), la enseñanza y la profesión jurídicas habían experimentado cambios menores, más de carácter cuantitativo que cualitativo, por lo que venían a constituir una especie de “cuello de botella” para la consolidación del Estado de derecho.⁸

A pesar de la importancia del tema, son contados los estudios que se han realizado sobre educación jurídica y es muy poco lo que conocemos de ella.⁹ La mayoría de los trabajos que existen son narraciones anecdóticas o puntos de vista personales sobre lo que es o debería ser la educación jurídica en determinada universidad o grupo de universidades. Son muy pocos los estudios empíricos sobre la materia y, aunque éstos aportan información valiosa y un análisis interesante, todavía son muchos los temas que se necesitan explorar.

En un sentido amplio, el sistema de educación jurídica en México comprende las experiencias educativas formales e informales que capacitan a los abogados para el ejercicio de su profesión,¹⁰ las cuales inician desde antes de la LED y continúan durante todo el ejercicio profesional. Entre otras cosas esto incluiría, además de la LED, la percepción que

⁷ *Ibidem*, p. 45.

⁸ Fix-Fierro, Héctor y López-Allyón, Sergio, “¿Muchos abogados pero poca profesión? Derecho y profesión jurídica en el México contemporáneo”, en Fix-Fierro, Héctor (ed.), *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes...*, cit., pp. 1, 3 y 4, haciendo referencia a López-Allyón, Sergio y Fix-Fierro, Héctor, “«¡Tan cerca, tan lejos!» Estado de derecho y cambio jurídico en México”, en Fix-Fierro, Héctor *et al.* (eds.), *Culturas jurídicas latinas de Europa y América en tiempos de globalización*, México, UNAM, 2003.

⁹ Consultar la “Bibliografía” para algunos ejemplos. De acuerdo a Larrauri Torroella, “... se puede asegurar que en el ámbito local e incluso nacional, no existe, en la práctica, una línea de investigación en el campo de la pedagogía jurídica que muestre rasgos de continuidad en su temática ni profundización de los hallazgos de las investigaciones realizadas”. Larrauri Torroella, Ramón, “Educación jurídica: conceptualización teórica y epistemológica para su conformación como línea de investigación”, *Cuadernos de Investigación, Universidad Autónoma del Estado de México*, cuarta época, núm. 32, 2004, p. 10.

¹⁰ En el presente estudio se utilizarán indistintamente los términos “abogado” y “licenciado en derecho” para referirnos al que ejerce la profesión del derecho en cualquiera de sus áreas.

se forman los estudiantes sobre el derecho y las clases que cursan sobre esta materia antes de iniciar la LED; las pasantías, la labor social y las actividades extraacadémicas que se realizan durante la licenciatura; los posgrados, los cursos de capacitación y actualización, y los programas de formación enfocados a actividades específicas del derecho, como la función judicial y el notariado.

En un sentido estricto, el sistema de educación jurídica comprende la LED, es decir, el programa educativo básico que le permitirá al egresado ejercer la profesión. Este sistema abarca los aspectos relativos a la creación, funcionamiento y desarrollo de las instituciones que ofrecen la LED; el marco normativo que regula el funcionamiento de la educación superior y el ejercicio profesional; el perfil y los intereses de los estudiantes; la preparación, el desempeño y la experiencia de los profesores; la estructura y contenido de los planes y programas de estudio, así como el contexto educativo en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. A esta concepción de “sistema de educación jurídica” nos referiremos en nuestra investigación.

Como una parte del estudio más amplio sobre el sistema de educación jurídica en México, al que nos referimos anteriormente, este trabajo aborda específicamente a los estudiantes de derecho. Su objetivo es conocer quiénes son los estudiantes de la LED; cuáles fueron sus motivos para elegir esta carrera y la institución en que cursan la misma, y cuáles son sus expectativas profesionales. Por lo tanto, nuestras preguntas de investigación son:

- ¿Quiénes son los estudiantes de derecho en México?
- ¿Cuáles son sus características generales?
- ¿Por qué eligieron estudiar derecho y qué esperan de su programa?
- ¿Cómo eligieron la institución para cursar la LED?
- ¿Cuáles son sus expectativas profesionales?

Después de esta introducción y la explicación de la metodología, el capítulo segundo ofrece una descripción general del sistema de educación jurídica en México, con el fin de comprender el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes de derecho. Dicho capítulo incluye una descripción de los requisitos para la obtención de la cédula profesional, el análisis del contenido y estructura de los planes de estudio, y la explo-

ración del acelerado crecimiento de la oferta de licenciaturas en derecho en el país. El capítulo tercero analiza algunas características sociodemográficas de los estudiantes de derecho. El capítulo cuarto explora los motivos por los que los alumnos eligen la carrera de derecho y sus expectativas académicas. El capítulo quinto analiza las causas por las que los estudiantes eligen la institución en donde cursan sus estudios, así como su experiencia hasta el momento en dicha institución. El capítulo sexto versa sobre la experiencia y las expectativas de los alumnos en el ejercicio profesional; comprende, además, información sobre aquellos alumnos que estudian y trabajan al mismo tiempo, sobre el área y tipo de trabajo de su preferencia, y sobre sus expectativas académicas y laborales al egresar. Por último, el resumen de los resultados principales y las conclusiones del trabajo presentan las aportaciones más relevantes y ofrecen pautas para futuras investigaciones. En los anexos se ofrece información adicional sobre las escuelas de derecho en las que se realizó el estudio, y se reproduce el cuestionario aplicado a los estudiantes.

II. METODOLOGÍA

A pesar de que este estudio abarca la parte relativa a los alumnos de derecho, consideramos conveniente explicar en este espacio la metodología del proyecto general, principalmente por dos motivos. Primero, nos permitirá entender mejor las decisiones metodológicas que se realizaron en la parte relativa a los estudiantes. Segundo, al analizar a los estudiantes haremos referencia a distintas interrelaciones que existen entre éstos y los otros elementos estudiados, por lo que resulta importante describir cómo se obtuvo dicha información.

El diseño del estudio y el trabajo de campo los podemos dividir en dos partes. La primera parte busca entender el funcionamiento del sistema de educación jurídica, desde los requisitos necesarios para ofrecer la LED por parte de una institución de educación superior, hasta el proceso para obtener la cédula profesional por parte de sus egresados. Para comprender este sistema fue necesario conocer el marco normativo correspondiente, las instituciones encargadas de su aplicación y su funcionamiento, la bibliografía sobre el tema y los datos básicos con los que cuentan las instituciones educativas.

La segunda parte pretende estudiar de manera específica los principales elementos de la educación jurídica: profesores, alumnos, planes y

programas de estudio, y el contexto educativo en el que se desarrollan los estudios. Para analizar estos elementos fue necesario conocer sus características dentro de las instituciones educativas que ofrecen la LED a través de un extenso estudio de campo que incluyó observaciones, entrevistas, análisis de documentos y aplicación de cuestionarios.

1. Información general sobre el sistema de educación jurídica en México

El primer paso para entender el funcionamiento del sistema consistió en analizar las leyes, reglamentos y acuerdos aplicables a los estudios en derecho y a la profesión jurídica. A nivel federal, los más relevantes fueron los artículos 3o. y 5o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; Ley General de Educación;¹¹ Ley para la Coordinación de la Educación Superior;¹² Ley Reglamentaria del Artículo 5o. Constitucional, Relativo al Ejercicio de las Profesiones;¹³ Acuerdo Número 243 por el que se Establecen las Bases Generales de Autorización o Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (en lo sucesivo Acuerdo 243);¹⁴ y el Acuerdo Número 279 por el que se Establecen los Trámites y Procedimientos Relacionados con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios del Tipo Superior (en lo sucesivo Acuerdo 279).¹⁵

En seguida consultamos la bibliografía disponible sobre el tema. Como mencionamos anteriormente, son contados los estudios que se han realizado sobre educación jurídica y es muy poco lo que conocemos sobre

¹¹ Publicada en el DOF el 13 de julio de 1993. De acuerdo a su artículo 1o.: “Esta Ley regula la educación que imparten el Estado —Federación, entidades federativas y municipios—, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios”.

¹² Publicada en el DOF el 29 de diciembre de 1978. Su artículo 1o. establece que esta ley “es de observancia general en toda la República y tiene por objeto establecer bases para la distribución de la función educativa de tipo superior entre la Federación, los Estados y los Municipios, así como prever las aportaciones económicas correspondientes, a fin de coadyuvar al desarrollo y coordinación de la educación superior”.

¹³ Publicada en el DOF el 26 de mayo de 1945. El artículo 1o. de su reglamento señala que las disposiciones de la LR5o. regirán en el Distrito Federal en asuntos de orden común, y en toda la República en asuntos de orden federal, excepto en materias excluidas por la LGE y en asuntos de jurisdicción concurrente con las autoridades locales.

¹⁴ Publicado en el DOF el 27 de mayo de 1998.

¹⁵ Publicado en el DOF el 10 de julio de 2000.

el tema a nivel nacional. Uno de los primeros esfuerzos por describir la enseñanza del derecho en México fue un estudio realizado en 1954 por la UNESCO, a cargo de Charles Eisenmann, *Las ciencias sociales en la enseñanza superior: derecho*, el cual incluye a México como uno de los países analizados.¹⁶ Posteriormente, varios estudios surgieron a partir de las conferencias de escuelas de derecho en América Latina organizadas por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) entre 1959 y 1972, las cuales versaron sobre temas como el contenido curricular, la enseñanza y pedagogía, la investigación jurídica y la organización institucional. Algunos de estos estudios fueron incluidos en dos de los libros más influyentes sobre educación jurídica en México: *Metodología, docencia e investigación jurídicas*, de Héctor Fix-Zamudio, y *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*, de Jorge Witker.¹⁷ Estos trabajos describen las escuelas de derecho y la educación jurídica entre las décadas de los sesenta y setenta, señalando las ventajas y los problemas de dicha educación y sugiriendo distintas acciones para mejorarla. La mayoría de los estudios publicados posteriormente se enfocan a los mismos problemas que ahí se describen y se basan en narraciones anecdóticas o puntos de vista personales.¹⁸ Algunos se enfocan sólo a una institución, a un área del derecho o a una región del país.¹⁹ Existen muy pocos estudios empíricos sobre el tema (por ejemplo, consultar el trabajo de Héctor Fix-Fierro, Sergio López-Ayllón, y Ana Laura Magaloni),²⁰ por lo que aún es muy poco lo que se conoce a nivel nacional.

El tercer paso fue localizar e iniciar comunicación con representantes de instituciones y organizaciones que tuvieran relación con la educación jurídica y el ejercicio del derecho. Por ejemplo, a finales de 2003 asis-

¹⁶ Eisenmann, Charles, *Las ciencias sociales en la enseñanza superior: derecho*, 1954.

¹⁷ Fix-Zamudio, Héctor, *Metodología, docencia e investigación jurídicas*, 12a. ed., México, Porrúa-UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2004; Witker, Jorge (comp.), *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*, México, UNAM, 1976.

¹⁸ Véase algunos ejemplos en la “Bibliografía”.

¹⁹ Véase, por ejemplo, Rojas, Víctor Manuel (coord.), *La enseñanza del derecho en la Universidad Iberoamericana*, México, Universidad Iberoamericana, 2002; Universidad Iberoamericana, *Diagnóstico sobre la educación legal en derechos humanos en México*, México, Universidad Iberoamericana, 2002; Cienfuegos Salgado, David, “Breve introducción sobre la enseñanza del derecho en Guerrero”, *Lex, Difusión y Análisis*, año VII, núm. III, tercera época, septiembre de 2004.

²⁰ Véase, por ejemplo, Fix-Fierro, Héctor (ed.), *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes*, cit.

timos a los congresos de la Asociación de Facultades, Escuelas e Institutos de Derecho de América Latina y al de la Asociación Nacional de Facultades, Escuelas de Derecho, Departamentos de Derecho e Institutos de Investigación Jurídica de México, asociaciones que agrupan más de doscientas escuelas de derecho de México y Latinoamérica. Platicamos con algunos expertos en el tema, quienes nos orientaron en el diseño y en los temas a tratar en nuestro estudio.

El siguiente paso fue identificar las autoridades encargadas de aplicar el marco normativo y realizar entrevistas semiestructuradas para conocer sus funciones y la forma en la que se aplica dicho marco normativo. Visitamos la Subsecretaría de Educación Superior (antes denominada Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica), entrevistamos a su titular y a los directores de la Dirección General de Educación Superior, que incluye la Dirección de Instituciones Particulares de Educación Superior, la Dirección de Planeación y Evaluación de la Educación Superior, la Dirección de Subsidio a Universidades, y de la Dirección General de Profesiones, que incluye a la Dirección de Autorización y Registro Profesional y a la Dirección del Colegio de Profesionistas, todas de la Secretaría de Educación Pública.²¹ Durante las visitas entrevistamos al subsecretario de educación superior, doctor Julio Rubio Oca, y a los directores de las direcciones mencionadas.

Posteriormente identificamos y recolectamos todos los datos sobre educación jurídica y los abogados disponibles en diversas instituciones y en oficinas gubernamentales. Las principales fuentes de información fueron la Dirección General de Planeación y Programación de la Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior. Fue un proceso difícil, pues la información es escasa y está fragmentada en distintas oficinas gubernamentales y asociaciones de educación superior, además de que no es muy confiable. El gobierno federal recolecta información a nivel nacional sobre alumnos, docentes e instituciones de educación superior a través de los cuestionarios estadísticos de educación superior de la SEP.²² Con estos datos la ANUIES

²¹ En fechas posteriores entrevisté a directivos de la Dirección General de Administración Escolar de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios de esa misma institución.

²² Entrevista telefónica con Fernando Ulises González Colorado, director, Dirección de Sistemas de Información de la Secretaría de Educación Pública (16 de noviembre de 2006).

elabora anualmente catálogos con información sobre distintos aspectos de educación superior. De la Secretaría de Educación Pública obtuvimos los datos de los cuestionarios estadísticos respecto a las instituciones que ofrecían la LED de 1997 a la fecha, y sobre los estudiantes de derecho durante el ciclo académico 2004-2005; sin embargo, estos cuestionarios no incluyen el total de las instituciones que ofrecen la LED debido a que la SEP no cuenta con un listado completo y actualizado sobre las instituciones que ofrecen estos estudios.

Por último, al no existir una lista de todas las instituciones que ofrecen la LED, realizamos una base de datos de todas las instituciones de educación superior que ofrecen esta carrera, que incluye información sobre la institución, los programas y los alumnos.²³ Después de varios meses de trabajo, por lo difícil que resultó conseguir la información, elaboramos una lista de 691 instituciones que ofrecían al menos un programa de derecho a finales del ciclo académico 2003-2004 con las características que más adelante mencionaremos. Este listado fue la base para realizar el muestreo que se explicará en el siguiente apartado.²⁴ Para el ciclo 2006-2007 vol-

²³ Para elaborar esta base de datos: 1) se combinaron diversos listados ya existentes que enumeraban las instituciones de educación superior por carrera, por ejemplo: Subsecretaría de Educación Superior de la SEP (www.ses4.sep.gob.mx); Dirección General de Planeación y Programación de la SEP (www.dgpp.sep.gob.mx), ANUIES (www.anui.es.mx); Universia (www.universia.net.mx); UNIOportunidades (www.unioportunidades.com.mx), Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM (www.juridicas.unam.mx/navjus/esc/), *Guía Universitaria Reader's Digest* (edición especial, año 2, núm. 2, 2004); 2) se consultaron los listados de las autoridades e instituciones que señalaban las IES particulares y sus programas a los que se habían otorgado el reconocimiento de estudios, por ejemplo: Los listados del gobierno federal (ejemplo: Subsecretaría de Educación Superior de la SEP, en www.ses4.sep.gob.mx); gobiernos de los estados (ejemplo: gobierno de Chiapas, en www.educacionchiapas.gob.mx/1024/es3.htm), y en universidades autónomas (ejemplo: UNAM, en www.dgire.unam.mx); 3) se realizaron decenas de llamadas a abogados, académicos y estudiantes de derecho conocidos en distintos lugares del país, y 4) se realizó una extensa búsqueda en Internet. Al terminar esta lista, se confirmó a través de las páginas oficiales de cada institución que se ofreciera la LED y se cumpliera las características específicas. En aquellas que no cuentan con página de Internet, la información se confirmó vía telefónica. Por último, en caso de que no se consiguiera el teléfono de alguna IES (o que no tuviera, como sucedió en algunos casos), se contactó a algún conocido, autoridad, otra IES o abogados de la región que pudieran estar relacionados con dicha institución para confirmar la información.

²⁴ Durante una actualización a la base de datos realizada dos años después nos percatamos de que treinta y ocho instituciones que cumplían con las características no habían sido listadas. La omisión involuntaria se debió a que casi todas estas instituciones eran de reciente creación, se encontraban en poblaciones pequeñas retiradas de los centros urba-

vimos a actualizar la base de datos y añadimos más información, conteniendo ahora 930 instituciones que ofrecen 1130 programas en derecho.²⁵

Al terminar esta etapa del estudio, nuestras conclusiones fueron que: 1) no existen estudios de campo que describan la enseñanza del derecho en todo el país; 2) no existe información básica, completa y actualizada sobre las instituciones que ofrecen estudios de derecho; 3) el análisis, evaluación y planeación de la educación jurídica se basa en directrices particulares de cada IES, sin muchos datos confiables y basados principalmente en percepciones de profesores y personal administrativo; 4) no existe un organismo que regule o señale directrices de la enseñanza del derecho, y 5) hay un acuerdo general entre académicos, directivos y profesionistas de que urgen trabajos serios que estudien los problemas y los retos tanto de la enseñanza del derecho como del ejercicio profesional de los abogados.

2. Información sobre los elementos principales de la educación jurídica en México

Los capítulos tercero al sexto se basan principalmente en un nivel de análisis meta-institucional para analizar las características, intereses y expectativas de los estudiantes de derecho en México. De acuerdo con Steven Brint, este nivel de análisis permite comprender la operación de escuelas como instituciones sociales en lugares y tiempos determinados; muestra “cómo se organizan las escuelas y a qué tipo de fuerzas de su entorno responden. También nos ayuda a entender por qué las escuelas no funcionan tan bien como deberían”.²⁶

Brian menciona que este análisis:

puede ser dividido en tres partes: 1) análisis de la estructura y las prácticas organizacionales a través de las cuáles se canaliza toda acción; 2) análisis del

nos y/o su población estudiantil era muy pequeña, por lo que nos fue difícil identificarlas. Considero que esto no implica algún sesgo significativo en el muestreo del estudio pues el porcentaje de casos no incluidos es muy pequeño, además de que es muy probable que estas instituciones cuentan con características muy similares a la mayoría de las instituciones de su mismo tamaño y ubicación que sí fueron incluidas.

²⁵ Esta base de datos está disponible en www.educacionjuridica.org.

²⁶ Brint, Steven, *Schools and Societies*, 2a. ed., Stanford University Press, 2006.

poder y la influencia en el entorno más amplio respecto a su influencia en la institución, y 3) análisis de los roles e intereses de los actores principales.²⁷

A pesar de que este trabajo se refiere específicamente al rol y los intereses de sólo uno de los principales actores —los estudiantes—, nuestra investigación ha tomado en cuenta las tres partes de este análisis usando la siguiente metodología.

A. Unidad de análisis

Para este estudio, “educación jurídica” equivale a la LED —el programa educativo formal que le permite a sus egresados ejercer como abogados. Por tanto, estudiaremos a las instituciones educativas que ofrecen la LED y a sus estudiantes, profesores, planes y programas de estudio, y contexto educativo dentro de este programa.

Para incluirse en nuestro estudio, las instituciones debían contar con tres características además de ofrecer la LED. Primero, nos enfocamos exclusivamente a las licenciaturas en derecho en modalidad escolarizada —también llamada presencial— y no a las modalidades semiescolarizada, abierta o a distancia. Esta delimitación fue necesaria pues los programas escolarizados, a diferencia del resto de las modalidades, requieren la asistencia constante a clases de los alumnos y profesores, lo que nos permitirá observar adecuadamente cada uno de los elementos a estudiar.²⁸ Segundo, incluimos solamente instituciones que ofrecen todos los grados de la LED en la misma institución, o si son programas que van comenzando, que tengan planeado ir abriendo todos los grados conforme su primera generación vaya avanzando. Excluimos del estudio alrededor de 10 IES que requieren que sus alumnos se transfieran a otra institución para concluir sus estudios, pues consideramos que, al obligarlos a cambiar de institución, la dinámica escolar que se presenta en estos programas es distinta a la que pretendemos estudiar.²⁹ Por último, incluimos solamente IES en las que la primera generación de alumnos de derecho haya concluido

²⁷ *Idem.*

²⁸ Los alumnos en programas escolarizados representan actualmente más del 90% del total de estudiantes cursando la LED.

²⁹ Algunas de estas instituciones son: Tecnológico de Monterrey Campus Ciudad Juárez, La Laguna, Hidalgo y Sonora Norte; Universidad Autónoma de Campeche Sede Calkiní, y Universidad Vasco de Quiroga Campus Apatzingán. En este último caso se pue-

al menos el primer grado de estudios, excluyendo aquellas instituciones que recientemente hubieran iniciado, pues sus programas apenas se van consolidando y no nos permitiría observar adecuadamente los elementos a estudiar.

El delimitar nuestra investigación a estos programas y a las instituciones que los ofrecen nos permite estudiar y comparar programas que cuentan con objetivos y funcionamiento similares, así como contar con un mejor espacio para observar los elementos principales y su interrelación, tanto por la mayor relación que hay entre ellos, como por la mayor consolidación de los programas.

B. Diseño y tamaño de la muestra

En este estudio buscamos establecer generalizaciones sobre los elementos principales que intervienen en la licenciatura en derecho escolarizada y su interrelación. Además, pretendemos realizar comparaciones de estos elementos según el tipo de institución. En el caso específico de los estudiantes, también buscamos compararlos por distintos aspectos, como el género y el nivel de estudios en el que se encuentran. Por lo tanto, es necesario que la muestra nos permita: 1) estudiar los elementos principales en lo individual; 2) observar la interrelación que hay entre estos elementos, y 3) realizar las comparaciones deseadas.

Para lograr esto, debemos considerar que cada IES tiene una doble función. Por un lado, funciona como una unidad de muestra para analizar a la institución en sí, a los planes y programas de estudio, al contexto educativo en el que se desarrollan los estudios y a la interrelación que existe entre todos los elementos principales. Por otro lado, funciona como un conglomerado para analizar a los estudiantes y profesores de derecho. Por lo tanto, el seleccionar la muestra basándonos en las IES nos permite estudiar los elementos principales tanto en lo individual, como en su interrelación.

Una vez que contamos con el listado de las instituciones que ofrecen la LED, para poder hacer inferencias sobre los distintos tipos de éstas y poder compararlas, separamos a las IES en tres grupos: públicas, privadas 1 y privadas 2 (véase tabla 1).

de terminar la carrera en ese plantel, pero a partir del sexto semestre sería en modalidad a distancia (vía Internet).

Tabla 1
Instituciones consideradas para la muestra

	<i>Instituciones</i>	<i>Matricula*</i>
<i>Públicas</i>	89	104,693
<i>Privadas 1</i>	290	60,536
<i>Privadas 2</i>	312	42,782
<i>LED</i>	691	208,011

* Información aproximada basada en datos de la Dirección de Análisis y Sistemas de Información, SEP.

En el grupo públicas incluimos todas las instituciones públicas, es decir, a aquellas formadas por el gobierno federal o los gobiernos locales, financiadas casi en su totalidad con recursos públicos.

En los grupos privadas 1 y privadas 2 incluimos a todas las IES privadas, es decir, aquellas formadas por particulares, financiadas casi en su totalidad por las colegiaturas y cuotas que cobran a sus estudiantes. Al haber diferencias sustanciales entre las instituciones privadas, derivadas principalmente de la percepción de que cuentan con distintos niveles de calidad y distintos objetivos, y de la posibilidad de tener acceso a recursos humanos y materiales para su desarrollo, decidimos separarlas en dos grupos. En el grupo privadas 1 incluimos a todas aquellas instituciones que pueden ser consideradas de calidad o que pertenecen a un sistema o grupo de instituciones en donde al menos una es considerada de calidad. Los criterios para definir “calidad” fueron los siguientes:

- a) Pertenecer a alguna de las más importantes asociaciones de IES que requieren estándares mínimos de calidad para su ingreso: la ANUIES; la Federación de Instituciones Particulares de Educación Superior, o la *Southern Association of Colleges and Schools*.³⁰
- b) Ser considerada dentro de las mejores universidades a nivel nacional o por región en la *Guía Universitaria* de Reader’s Digest 2004.³¹
- c) Formar parte de un sistema o grupo de instituciones en donde al menos una de ellas pertenece a ANUIES, FIMPES o SACS o ser

³⁰ Véase ANUIES (www.anui.es.mx), FIMPES (www.fimpes.org.mx) y SACS (www.sacs.org). Las instituciones que pertenecen a estas asociaciones han seguido un proceso que certifica de alguna manera su compromiso con la calidad.

³¹ *Guía Universitaria Reader’s Digest*, edición especial, año 2, núm. 2, 2004.

considerada dentro de las mejores universidades a nivel nacional o por región en la *Guía Universitaria* de Reader's Digest 2004. Con esto buscamos incluir a las IES que se benefician de pertenecer a determinado sistema y de un posible acceso a recursos humanos y materiales para su desarrollo.

- d) Se añaden discrecionalmente la Escuela Libre de Derecho de la Ciudad de Veracruz, la Escuela Libre de Derecho de Sinaloa, la Facultad de Derecho de la Barra Nacional de Abogados, la Facultad Libre de Derecho de Monterrey y Facultad Libre de Derecho de Tlaxcala, por ser instituciones que además de ser reconocidas en su localidad, ofrecen solamente programas en derecho, lo que hace difícil que les interese participar en las asociaciones mencionadas o que sean consideradas dentro de las mejores universidades del país o de su región por su tamaño y especialización.

En el grupo privadas 2 incluimos a todas aquellas IES privadas que no están incluidas dentro del grupo privadas 1. A la mayoría de estas instituciones se les critica por considerarlas de baja calidad; sin embargo, son instituciones de las que se conoce muy poco y, como veremos en los siguientes capítulos, la gran mayoría simplemente cuentan con un enfoque educativo distinto al tradicional y/o están apenas en proceso de consolidación.

Consideramos necesario aclarar dos puntos respecto a la formación de los grupos. Primero, utilizamos estos criterios de "calidad" por considerar que cumplen con el propósito de dividir a las instituciones privadas en dos grupos con distintas características. No existía suficiente información sobre las IES como para aplicar otros criterios para su división. Tampoco existían criterios generalmente aceptados para definir la calidad en las IES privadas, como podría ser la acreditación formal de los programas; los procesos de acreditación de licenciaturas en derecho comenzaron hasta 2006. Estas circunstancias determinaron los criterios utilizados para la división de IES.

Segundo, también dentro del grupo públicas existen diferencias entre sus instituciones, derivadas de la percepción de que cuentan con distintos niveles de calidad y distintos objetivos; sin embargo, casi la totalidad de las IES públicas forman parte de una universidad o sistema, por lo que pueden tener acceso a recursos humanos y materiales para su desarrollo y se benefician de ello. Por ejemplo, en asociaciones como la ANUIES, se

considera a la universidad o sistema en general para el ingreso, no cada IES en lo individual. Por lo tanto, si aplicamos en las IES públicas los mismos criterios que utilizamos para dividir a las IES privadas, casi la totalidad quedaría en el primer grupo, y sólo unas pocas conformarían el segundo grupo, con una matrícula que representaría menos del 5% del total de estudiantes de derecho en instituciones públicas. Por lo tanto, decidimos concentrarlas en un solo grupo y señalar en el capítulo correspondiente cualquier diferencia significativa que observemos dentro del grupo.

Una vez que ubicamos a cada IES dentro de uno de los tres grupos, seleccionamos 15 IES de cada grupo (ver lista en apéndices). Elegimos este número considerando cuál era el número de IES que nos permitiría cumplir con la finalidad del estudio y que pudiéramos visitar, dado el tiempo y el presupuesto disponibles para el mismo. La selección de las IES fue aleatoria, con los siguientes matices: 1) dentro del grupo públicas se seleccionó discrecionalmente a la UNAM Ciudad Universitaria, por su impacto en muchas de las IES a nivel nacional;³² 2) si en la muestra de uno de los estratos resultaban seleccionadas dos o más IES que pertenecían a un mismo sistema o grupo de universidades, repetíamos el muestreo, con la intención de no seleccionar IES que muy probablemente fueran muy parecidas y que tuvieran acceso a recursos humanos y materiales similares.

Para el caso específico de los estudiantes, se utilizó el muestreo por conglomerados estratificado, en donde cada IES es un conglomerado. El estudio incluye la totalidad de alumnos dentro de cada conglomerado. Cada uno de los tres grupos de IES es un estrato (públicas, privadas 1 y privadas 2). Las ventajas de utilizar este muestreo es: 1) la división por estratos aumenta la precisión y nos asegura un número importante de estudiantes dentro de cada estrato; 2) la división por conglomerados hace más eficiente el uso del tiempo y los recursos económicos; 3) incluir la totalidad de estudiantes dentro de cada conglomerado asegura un número importante de estudiantes con diferentes características, lo cual permite realizar distintas comparaciones, y 4) el estudio de todos los elementos en su contexto permite analizar a los estudiantes no en lo individual, sino en relación a factores dentro de sus IES que pudieran influir en sus decisiones.

³² Consideramos que el haber incluido así a la UNAM no debería causar ningún sesgo en el análisis de los resultados y que el estudio se enriquece al tomar en cuenta a la institución educativa más importante del país.

C. *Diseño de los instrumentos*

Los instrumentos que utilizamos para obtener la información sobre los elementos principales y su interrelación fueron: 1) cuestionario para estudiantes; 2) cuestionario para profesores; 3) guía de aspectos a observar durante las visitas a las instituciones; 4) guía para entrevistas semiestructuradas con directores de carrera y/o directores académicos, y 5) guía de documentos e información para obtener antes y durante la visita.

El cuestionario para estudiantes tiene como objetivo obtener información de los estudiantes de la licenciatura en derecho escolarizada para intentar definir el perfil general del alumnado. Es un cuestionario corto, con la mayoría de preguntas abiertas y para contestarse de forma anónima por los estudiantes (ver cuestionario en apéndices). Optamos por un formato de preguntas abiertas con la intención de abrir un espacio que permitiera la expresión libre de los estudiantes. Las dimensiones de observación y sus variables principales son:³³

- a) Características generales: género, edad, nivel en la LED, mes y año de inicio de la LED, tipo de preparatoria, estatus socioeconómico, becas, calificaciones en preparatoria y en LED, idiomas y cambio del lugar de residencia.
- b) Elección de la LED: opciones previas a la LED, experiencia que despertó el interés por estudiar la LED, propósito de estudiar la LED y expectativas de la LED.
- c) Elección de la IES: opciones previas a esta IES, elección de esta IES, ventajas y desventajas de esta IES.
- d) Ejercicio de la profesión: experiencia laboral durante los estudios, intereses profesionales, percepción acerca de los factores para conseguir trabajo y de los factores para lograr el éxito profesional, y planes de estudios posteriores.

³³ Algunas preguntas se basaron en los cuestionarios utilizados en: Fix-Fierro, Héctor y López-Allyón, Sergio, “De las buenas y malas razones para estudiar «leyes». Análisis de una encuesta a estudiantes de derecho en la Ciudad de México”, en Fix-Fierro, Héctor (ed.), *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes...*, cit., proporcionado por Héctor Fix-Fierro, y Garay Sánchez, Adrián de, *Los actores desconocidos: una aproximación al conocimiento de los estudiantes*, México, ANUIES, 2001, pp. 223-34.

El cuestionario para profesores tiene como objetivo obtener información de los maestros que imparten cursos en la licenciatura en derecho escolarizada para intentar definir el perfil general del profesorado. Es un cuestionario corto, con la mayoría de preguntas cerradas y para contestarse de forma anónima por los profesores. Optamos por un formato de preguntas cerradas tomando en cuenta el poco tiempo disponible con el que cuentan los profesores y la poca disposición que mostraron a responder a preguntas abiertas durante un estudio piloto que realizamos. Las dimensiones de observación y sus variables principales son:

- a) Características generales: género, edad, estudios e idiomas.
- b) Prácticas docentes: cursos que imparten, material de clase, método de enseñanza y capacitación pedagógica.
- c) Experiencia académica: estatus laboral dentro de la IES, experiencia, motivo para realizar esta actividad, dedicación e ingresos por este concepto.
- d) Experiencia profesional: tipo y área de trabajo, y experiencia.

La guía de aspectos a observar durante las visitas a instituciones consiste básicamente en las características de la infraestructura y los servicios institucionales, tales como el tamaño y las condiciones de los salones de clases, el equipo con el que cuentan, el tamaño y las condiciones de la biblioteca, y el resto de las instalaciones con las que cuentan, tanto para actividades académicas como extra-académicas.³⁴

La guía para entrevistas semiestructuradas con directores de carrera y/o directores académicos consta de dos partes. La primera contiene básicamente preguntas abiertas que buscan conocer la interrelación entre los elementos principales de la LED. Pretende, por ejemplo, conocer los procesos de toma de decisiones directivas, administrativas y académicas, como el ingreso de estudiantes o la selección de profesores, y las relaciones entre la licenciatura, la institución y otras instituciones afines. La segunda parte es un espacio libre, donde se incluyen aspectos que se hayan observado durante la visita, durante la aplicación de cuestionarios en esa IES o sobre documentos recolectados que requieran clarificación.

³⁴ Para diseñar esta guía, utilizamos principalmente el “Format Report of a Site Visit” que utiliza la *American Bar Association* de Estados Unidos durante las visitas de acreditación a las escuelas de derecho, el cual está disponible en: www.abanet.org/legaled/accreditation/acinfo.html.

Por último, la guía de documentos e información tiene como objetivo especificar la información que necesitamos recabar de cada institución para poder analizar sus condiciones físicas, académicas y administrativas, así como sus planes y programas de estudio. Las dimensiones de observación y sus variables principales se dividen en cuatro grupos: 1) datos específicos sobre la institución (¿en qué ambiente y con qué recursos se desarrolla el proceso educativo?); 2) datos específicos sobre los planes y programas de estudio (¿qué se enseña a los estudiantes de derecho y bajo qué proceso?); 3) datos generales sobre la institución (posgrados y egresados), y 4) datos generales sobre los estudiantes y profesores (admisión, costos y becas para alumnos, capacitación, evaluación, salario e incentivos para profesores).

Por tanto, la información sobre estudiantes y profesores se obtendrá de los cuestionarios respectivos; la información de los planes y programas de estudio de los documentos y las entrevistas, y la información sobre la institución, el contexto de enseñanza y la interrelación entre todos los elementos se obtendrá de las observaciones, los documentos y las entrevistas.

Una vez que se elaboraron los instrumentos, realizamos un estudio piloto en tres universidades del país.³⁵ Esto nos sirvió para probar que los instrumentos cumplieran su objetivo y que se pudieran aplicar de la forma prevista.

D. Recolección de datos

La obtención de la información de cada una de las 45 instituciones respondió a un orden preestablecido. Antes de la visita se obtuvo información general sobre la institución y su licenciatura en derecho en la página de Internet o por teléfono. Posteriormente se visitó la institución, donde realizamos las observaciones y las entrevistas, la recolección de los documentos necesarios y la aplicación de los cuestionarios. Al finalizar cada visita clasificamos los documentos, capturamos los cuestionarios y transcribimos las entrevistas.³⁶ En caso de haber quedado información o cuestionarios pendientes, les dimos seguimiento según el caso.

³⁵ Este estudio piloto lo realizamos en mayo de 2004 en la Universidad Insurgentes, plantel Tlalpan; en la Universidad Intercontinental, plantel Sur, ambos en la Ciudad de México, y en la Universidad de Occidente, Campus Los Mochis, en la ciudad de Los Mochis, Sinaloa.

³⁶ Para apoyarnos en la parte de logística y captura de datos, establecimos una oficina de apoyo en la ciudad de Los Mochis, Sinaloa, la cual funcionó desde junio a diciembre de

Las visitas a las instituciones las realizamos entre el 1o. de julio y el 12 de octubre de 2004.³⁷ Elegimos este periodo con la intención de realizar las visitas dentro de los dos primeros meses de clase del ciclo académico 2004-2005,³⁸ sobre todo para captar la opinión de los estudiantes de primer ingreso antes de entrar de lleno en sus estudios.³⁹

La aplicación de los cuestionarios de estudiantes, que será la base para el presente estudio, se realizó dentro de los salones, durante las horas de clase. Se pasó a todos los salones de clase buscando encuestar a la totalidad de los alumnos que asistieron a clase durante el día o los días de la visita.⁴⁰ De los 36 319 estudiantes inscritos en las 45 IES, le aplicamos

2004. Comenzó a funcionar durante junio, con un equipo integrado por una asistente del proyecto, un técnico en sistemas computacionales y una capturista de planta. La asistente del proyecto se encargó de investigar la información previa a la visita a cada institución, coordinar la recepción de cuestionarios y capacitar a los cinco capturistas que se contrataron de forma eventual para la captura de cuestionarios de estudiantes. El técnico en sistemas computacionales diseñó e instaló una base de captura de cuestionarios para mayor agilidad en este proceso, además de asistir en la transmisión adecuada de información vía Internet. Por último, la capturista de planta estaba encargada de la transcripción de todas las entrevistas y de la captura de los cuestionarios de profesores.

³⁷ Elaboramos este calendario de visitas tomando en cuenta algunos puntos importantes: 1) a cada IES se le asignó uno o dos días de visita, según el tamaño de su matrícula; 2) no se hacían visitas los viernes, debido a que se ofrecen menos clases y disminuye la asistencia de alumnos, excepto si el programa se ofrecía solamente en turno matutino; 3) cuando aplicamos personalmente los cuestionarios para profesores o estudiantes, sólo aplicamos estos a los estudiantes y profesores que asistieran a clases ese día, sin dar un seguimiento para que contestaran aquellos que no asistieron o que no tenían clase ese día. Durante los días que visité las IES la totalidad de niveles estaban representados y no había sesgo por nivel dependiendo del día en el que se asistiera a clases, y 4) en caso de que los estudiantes no tuvieran un grupo definido para todas sus clases, se aplicaban los cuestionarios a estudiantes en todos los salones, desde la primera hora de clases hasta la última del día de la visita.

³⁸ Durante estos meses inicia la LED la gran mayoría de los estudiantes de nuevo ingreso a primer nivel: de los 63 271 estudiantes de LED de nuevo ingreso a primer grado durante todo el ciclo académico 2004-2005, 55 108 (el 87%) ingresaron durante este periodo del ciclo académico. Fuente: Dirección de Información de la SEP.

³⁹ Por problemas de logística y de tiempo, las visitas y aplicación de los instrumentos en cuatro IES fueron realizadas a finales del ciclo académico 2003-2004. En ninguna de estas cuatro IES había alumnos de primer ingreso al momento de aplicar el cuestionario.

⁴⁰ No tenemos razones para pensar que los alumnos que no estaban presentes el día que aplicamos los cuestionarios difieran considerablemente de los que sí estaban y lo contestaron. Sin embargo, creemos que puede haber una diferencia entre los alumnos que asistieron y los que no en algunas variables, como por ejemplo en la pregunta de que si trabajan y estudian al mismo tiempo. Aunque en los niveles más avanzados se aplicaron

el cuestionario a 21 798, o sea un porcentaje general del 60% (véase los porcentajes de respuesta por IES y grupo de IES en apéndices). Personalmente aplicamos el 85% de los cuestionarios y el resto lo hicieron las propias IES y nos los hicieron llegar posteriormente.⁴¹ Cabe señalar que no contamos con cuestionarios de estudiantes de dos instituciones, ambas del grupo privadas 2: el Instituto de Estudios Superiores Valladolid, con aproximadamente 40 alumnos, no nos envió los cuestionarios, y la Universidad Tecnológica de Sinaloa, que a pesar de estar funcionando como universidad, de ofrecer información y publicitar la LED, no completó ese semestre un mínimo de alumnos para abrir un grupo.⁴² Aunque no contamos con esos cuestionarios, incluimos ambas instituciones en el estudio con la información disponible.

El resto de la información la obtuvimos de la siguiente manera: 1) antes de la visita buscamos la mayor información posible de la página oficial de Internet de la institución, de folletos y publicaciones y de llamadas telefónicas a la IES. Durante la visita completamos el resto de la documentación e información. Cuando quedó algo pendiente, le dimos seguimiento a través de la oficina de apoyo logístico; 2) visitamos las 45 IES y se nos permitió realizar las observaciones correspondientes en todas ellas; 3) efectuamos aproximadamente 90 entrevistas con directores de carrera y directores académicos de las IES. También tuvimos la oportunidad de realizar en la mayoría de las IES entrevistas informales con profesores y alumnos sobre puntos en los que considerábamos que era importante su opinión en esa IES específica, y 4) lo que más se dificultó fue la aplicación del cuestionario a profesores. De los 2840 profesores activos en las 45 IES, sólo 704 respondieron el cuestionario, es decir un porcentaje general del 25%. Esto se debió a distintas razones, aunque la principal, de acuerdo a lo que fue nuestra experiencia y la de distintas personas que nos ayudaron durante la aplicación del instrumento, fue la apatía de los profesores a participar en el estudio. El análisis de estos

los cuestionarios muy temprano o muy tarde con la finalidad de que la mayoría de los estudiantes estuvieran presentes, algunos de ellos probablemente estaban trabajando. Por lo tanto el porcentaje de estudiantes que trabajan puede ser mayor que el que reportamos.

⁴¹ El motivo por el que no pudimos aplicar personalmente el cuestionario en algunas instituciones es que algunos grupos no tuvieron clases esos días, o en otras la dirección prefirió no interrumpir las clases en esos momentos.

⁴² Este es un fenómeno frecuente entre instituciones del grupo privadas 2, por lo que preferimos estudiar el caso en lugar de repetir la selección de instituciones a visitar.

cuestionarios y la falta de participación de los profesores será materia de otro trabajo.

E. Análisis de los datos

Una vez que codificamos las respuestas, utilizamos los programas SPSS y STATA para su análisis estadístico, para lo que recurrimos a dos ponderadores. El primero le asigna a cada cuestionario un peso proporcional respecto al total de estudiantes dentro de cada institución. Busca corregir la diferencia de la proporción de cuestionarios que se respondieron en cada institución, tomando en cuenta el nivel en que se encuentra el alumno, y se utiliza al hacer inferencias sobre cada grupo de IES. El segundo ponderador asigna a cada cuestionario un peso representativo de la población total de estudiantes de la licenciatura en derecho escolarizada. Busca corregir la diferencia en la proporción de cuestionarios que se respondieron en cada grupo de IES, incluyendo en su cálculo el primer ponderador, y se utiliza al hacer inferencias sobre la población total de estudiantes de la LED escolarizada.

Otros análisis que serán frecuentes durante el estudio y que conviene explicar en este espacio son las comparaciones por nivel y año de estudio. Como veremos en el siguiente capítulo, la duración de la licenciatura en derecho y la división de sus periodos varía según la institución. Los programas escolarizados que visitamos se dividen en años, semestres o cuatrimestres y su duración puede ser de 5 años, de 8, 9 o 10 semestres, o de 9 o 10 cuatrimestres. Por lo tanto, es importante elaborar una escala que unifique el avance del alumno en sus estudios y nos permita realizar las comparaciones correspondientes.

La primera escala que realizamos es por nivel, para la cual dividimos los programas en cuatro niveles dependiendo del porcentaje de créditos o materias cursadas al momento de aplicar el cuestionario respecto al total que comprende la carrera. El nivel 1 incluye a los alumnos que van comenzando la carrera y que aún no concluyen sus primeros cursos. El nivel 2 abarca los alumnos que han concluido ya sus primeras materias y hasta el 40% del total de créditos o materias. El nivel 3 incluye a los alumnos que han concluido entre el 40% y el 80% del total de créditos o

materias. Por último, en el nivel 4 se encuentran aquellos estudiantes que están cursando el último 20% de su carrera.⁴³

La segunda escala es por años, para la cual dividimos los programas en cinco años dependiendo el tiempo calendario que llevan cursando la carrera. Para los programas anuales, cada año corresponde a un año en la escala. Para los programas semestrales, cada dos semestres corresponden a un año en la escala. Por último, para los programas cuatrimestrales, cada tres cuatrimestres corresponden a un año en la escala.⁴⁴ Cada una de estas escalas cumplirá distintas funciones comparativas al momento de realizar el análisis de los datos.

Por último, cuando mencionemos en nuestro estudio que observamos una “diferencia significativa”, nos referimos a una diferencia estadísticamente significativa al nivel 0.05.

F. *Definiciones*

Algunos de los conceptos que utilizamos en el estudio tienen diferentes interpretaciones en la literatura correspondiente, por lo que consideramos importante aclarar a continuación el significado que les daremos en este estudio.

Institución o IES: es cada plantel, campus, unidad académica, institución, centro o sede de educación superior. Los sistemas universitarios y la mayoría de las universidades públicas están compuestos por dos o más IES. Esta diferenciación es importante pues, aunque algunas instituciones formen parte de una misma universidad y compartan el nombre, la estructura orgánica y algunos de los elementos educativos, cada IES funciona en un contexto diferente, por eso las separamos para su estudio.

Sistema de IES: conjunto de IES que comparten una misma estructura organizacional, administrativa, financiera, curricular, ideológica y/o pedagógica. Cada sistema determina las características o elementos que unen o identifican las instituciones que lo componen.⁴⁵ En el caso de los

⁴³ El número de estudiantes encuestados por nivel fue de 4576 en nivel 1; 8962 en nivel 2; 5558 en nivel 3, y 2702 en nivel 4.

⁴⁴ El número de estudiantes encuestados por año fue de 5734 en el año 1; 4999 en el año 2; 4728 en el año 3; 3903 en el año 4, y 2434 en el año 5.

⁴⁵ En algunos sistemas cada IES es independiente, quedando unidas por una ideología común; en otros sistemas todas las IES dependen de una rectoría pero son independientes

sistemas de IES públicas, generalmente las IES tienen una estructura administrativa, financiera y curricular común. En el caso de los sistemas de IES privadas, sus formas son muy variadas y la mayoría son operados por empresas, grupos familiares o por congregaciones religiosas.

Ciclo académico: es sinónimo de año académico y generalmente comienza en agosto o septiembre y concluye el siguiente junio o julio.

Periodo académico: son los bloques que dividen cada ciclo académico. Generalmente son anuales, semestrales, cuatrimestrales o trimestrales.

Nivel de estudio: el grado de avance del estudiante respecto al plan de estudios. Depende del tipo de periodo académico en que se divide el ciclo escolar y del número de periodos para concluir el plan de estudios.

G. Limitantes y consideraciones

Por último, quisiéramos mencionar algunas de las limitantes y consideraciones de nuestro trabajo. Primero, es muy poco lo que se conoce sobre la educación jurídica en México y en especial sobre los alumnos de derecho. Pretendemos que este trabajo funcione como un catalizador de nuevas investigaciones en el tema a través de mostrar la diversidad que existe en las IES que ofrecen la LED, de señalar aquellos problemas comunes a todas las IES y aquellos que requieren mayor profundización. Este trabajo no pretende, ni puede, profundizar en todos los temas que necesitan estudiarse.

Segundo, como mencionamos anteriormente, la mayor parte de este trabajo se basa en preguntas abiertas a los estudiantes. A pesar de la enorme dificultad que eso significó para la codificación y categorización de los 21 798 cuestionarios que se respondieron, nuestro objetivo principal fue abrirles un espacio de expresión a los estudiantes, a través del cual pudiéramos conocer distintos aspectos no explorados hasta ahora, dependiendo de su contexto personal. El análisis que realizamos de toda esta información fue principalmente descriptivo, siguiendo la estructura del cuestionario. A pesar de todo lo aquí aportado y como es propio a investigaciones de campo como la presente, quedan múltiples temas que deben ser objeto de nuevas y más específicas investigaciones.

académicamente, y en otros dependen de una universidad o plantel central de la que todas las IES dependen académicamente.

Tercero, siempre existe el riesgo de que los estudiantes hayan dado respuestas diferentes a lo que realmente piensan con el fin de responder “lo que se espera de ellos”. Buscamos disminuir este riesgo al subrayar, tanto en el cuerpo del cuestionario como durante su aplicación, el carácter de anónimo de éste. También buscamos disminuir el riesgo al ser nosotros quienes aplicamos y recolectamos personalmente la gran mayoría de los cuestionarios. De igual forma, el que hayan sido preguntas abiertas, y no de opción múltiple, sin lugar a dudas contribuyó a disminuir este riesgo.

Finalmente, buscamos no identificar a los alumnos por su institución, sino sólo por el grupo de IES a que éstos pertenecían. Esto con el fin de concentrar la atención de nuestro análisis en el fenómeno que estábamos observando y no en la institución que lo estaba causando.